Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8870281
Centre d'intérêt: 320

Deslauriers, Lucie.

La clarification de ses valeurs personnelles en éducation : une stratégie de découverte de soi et de compréhension de ses propres interventions éducatives / par Lucie Deslauriers. -- [Trois-Rivières?] : L. Deslauriers, 1987.
iv, 210 f. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. à la fin des chap.

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Valeurs d'éducation * Valeurs de l'enseignant * Valeurs des parents * Education aux valeurs

Identificateur(s) de nom: Simon, Sidney

Identificateur(s) de sujet: Clarification des valeurs

L'étude vise: à faire connaître l'outil qu'est le processus de clarification des valeurs de Sidney Simon; à apporter des moyens pour analyser la pratique éducative de chaque intervenant en éducation au regard de ses valeurs, lui permettre de développer de nouvelles valeurs et lui faire connaître une méthode de prise de décision. Dans les deux premiers chapitres, l'auteure situe la problématique et décrit le cadre théorique de la recherche. Elle présente ensuite la méthode retenue: la recherche-action et explique le fonctionnement particulier de l'atelier. Le chapitre quatrième détaille chacun des huit modules des ateliers: 1. les valeurs; 2. les valeurs en éducation; 3. le processus de clarification des valeurs; 4. l'analyse de sa pratique éducative I: niveau de la relation; 5. l'analyse de sa pratique éducative II: niveau de la gestion; 6. le niveau de cohérence entre valeurs et pratique éducative; 7. les objectifs éducatifs et approches éducatives; 8. le processus de clarification des valeurs dans la vie éducative quotidienne.

Type de document: r

EDUQ 8870281

Université du Québec à Trois-Rivières

Fiche-résumé de travail de recherche de 2e cycle

☐ Mémoire
☒ Rapport de recherche
☐ Rapport de stage

Nom du candidat: LUCIE DESLAURIERS

Diplôme postulé: Maître en éducation, M.Ed.

Nom du directeur de recherche: MADELEINE DWANE

Nom du co-directeur de recherche (s'il y a lieu):

Titre du travail de recherche: LA CLARIFICATION DE SES VALEURS PERSONNELLES EN ÉDUCATION: UNE STRATÉGIE DE DÉCOUVERTE DE SOI ET DE COMPRÉHENSION DE SES PROPRES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC BIBLIOTHÈQUE

Résumé:*

Sur la base que valeurs et pratique éducative sont étroitement reliées, les objectifs de ce rapport de recherche se définissent ainsi: faire connaître aux différents intervenants en éducation, parents, enseignants, éducateurs, directeurs d'école, étudiants en formation des maîtres, travailleurs sociaux, etc., l'outil qu'est le processus de clarification des valeurs de Sidney Simon, apporter des moyens d'utilisation pour analyser la pratique éducative de chaque participant au regard de ses valeurs, lui permettre de développer de nouvelles valeurs et lui faire connaître une méthode de prise de décision.

La méthodologie retenue est celle de la recherche-action car on retrouve dans cette dernière une préoccupation fondamentale à la responsabilité personnelle et sociale de chaque participant, ce qui convient à la philosophie humaniste dont se réclame l'auteur de ce rapport de recherche.

C'est ainsi que la méthodologie de la recherche-action pose cinq principes:

1° principe: l'équipe qui se réclame de la recherche-action doit orienter ses travaux autour de valeurs positives

2° principe: l'équipe d'intervention doit s'impliquer affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision

3° principe: l'équipe d'intervention s'appuie sur une théorie amendée par un rapport pluridisciplinaire

4° principe: le chercheur agit en relation dialectique avec les forces sociales organisées

5° principe: la recherche-action est une méthodologie d'appoint

La stratégie particulière privilégiée pour cette recherche-action est l'atelier. Les ateliers proposés se regroupent en huit modules ainsi intitulés:

Module 1: Les valeurs

Module 2: Les valeurs en éducation

Module 3: Le processus de clarification des valeurs

Module 4: Analyse de sa pratique éducative I: niveau de la relation

Module 5: Analyse de sa pratique éducative II: niveau de gestion

Module 6: Niveau de cohérence entre valeurs et pratique éducative

Module 7: Objectifs éducatifs et approches éducatives

Module 8: Le processus de clarification des valeurs dans notre vie éducative quotidienne

Les modules sont constitués dans un ordre progressif mais ils peuvent aussi être utilisés individuellement en prenant en considération le contexte général de l'ensemble des huit modules.

Chaque module définit un objectif terminal et des objectifs intermédiaires, décrit le fonctionnement détaillé des ateliers de chaque module et les consignes particulières à chacun, présente les annexes constituant les textes de réflexion et les documents de travail à remettre aux participants et, enfin, une feuille d'évaluation pour chaque module.

Lucie Deslauriers

Signature du candidat

Date: 26-09-87

Madeleine Gwaaze

Signature du directeur de recherche

Date: 26-09-87

Signature du co-auteur (s'il y a lieu)

Date:

Signature du co-directeur (s'il y a lieu)

Date:

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

LA CLARIFICATION DE SES VALEURS PERSONNELLES EN ÉDUCATION: UNE STRATÉGIE DE DÉCOUVERTE DE SOI ET DE COMPRÉHENSION DE SES PROPRES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES

par

LUCIE DESLAURIERS

Programme de maîtrise en éducation

Rapport de recherche

présenté à

l'Université du Québec à Trois-Rivières

Septembre 1987

REMERCIEMENTS

Je remercie chaleureusement ma directrice de recherche et amie Madeleine Dwayne pour avoir marché avec moi sur le chemin merveilleux qu'a été, pour moi, ce rapport de recherche.

Merci aussi à Josiane, ma fille, pour sa compréhension et sa générosité.

Montrer la route à quelqu'un, pour cela
se détourner même de son propre parcours
et faire un bout de chemin avec autrui
est l'un des plus vieux gestes du monde.
Nous sommes tous des voyageurs parce que
nous sommes tous obligés de marcher sans
que nous sachions pourquoi. Cette condi-
tion itinérante nous expose à des erre-
ments, mais aussi à des secours; elle
implique aussi que nous puissions être
appelés à devenir à notre tour des guides.
Il existe donc entre nous une solidarité
«pédagogique», qui est la chose la moins
contestable, ne serait-ce que parce que
le plus habile d'entre nous n'a pas ap-
pris à marcher tout seul et qu'il garde
peut-être le souvenir, sinon la nostalgie,
de cette main qui l'a aidé à faire ses
premiers pas.

JEAN REPUSSEAU

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ---------- ii

INTRODUCTION ---------- 1

CHAPITRE I - État de la question ---------- 4

Références bibliographiques du Chapitre I ---------- 11

CHAPITRE II - Cadre théorique ---------- 12

2.1 Concept «valeur» ---------- 12
2.2 Concept «clarification des valeurs» ---------- 14
2.3 Mes propres valeurs en éducation ---------- 16

Références bibliographiques du Chapitre II ---------- 23

CHAPITRE III - Méthodologie ---------- 24

3.1 Méthodologie de recherche ---------- 25
3.2 Le choix des ateliers comme stratégie ---------- 27
3.3 L'évaluation du processus de clarification des valeurs ---------- 30
3.4 Consignes générales ---------- 36
3.4.1 Description du contenu ---------- 39
3.4.2 Utilisation des modules ---------- 40
3.4.3 Quelques conseils d'animation ---------- 41

Références bibliographiques ---------- 44

CHAPITRE IV - Ateliers ---------- 45

Module 1: Les valeurs ---------- 46

Module 2: Les valeurs en éducation ---------- 58

Module 3: Processus de clarification des valeurs ---------- 75

Module 4: Analyse de sa pratique éducative - niveau de la relation ---- 97

Module 5: Analyse de sa pratique éducative - niveau de gestion -------- 126

Module 6: Niveau de cohérence entre valeurs et pratique éducative ----- 152

Module 7: Objectifs éducatifs et approches éducatives ---------- 163

Module 8: Le processus de clarification des valeurs, un outil de développement de valeurs en éducation et de prise de décision --- 187

Références bibliographiques du Chapitre IV ---------- 204

CONCLUSION ---------- 205

ANNEXES ---------- 206

INTRODUCTION

Depuis quelque temps déjà, l'engouement qui avait soulevé le monde de l'éducation préoccupé par la formation morale des jeunes s'est enfermé et évanoui entre les murs bien étanches des cours de formation morale et sociale.

Un versant, toutefois, qui n'a pas encore été exploré, est celui des valeurs des intervenants eux-mêmes. Chacun est conscient, aujourd'hui, de transmettre malgré lui des valeurs par l'intermédiaire de son langage, de ses attitudes et de ses conduites.

Rare, cependant, est celui qui réfléchit sur la nature de ces valeurs qu'il transmet, sur celles qu'il voudrait bien refléter et surtout sur la manière d'aider à développer des valeurs dans un monde parfois si versatile.

En tant qu'intervenante impliquée en éducation, autant comme parent que comme enseignante, professeur ou consultante, il m'est apparu important de pénétrer dans ce monde des valeurs des personnes oeuvrant en éducation, de trouver des moyens qui leur permettent d'explorer leurs propres valeurs et d'en développer d'autres, si désiré.

Au Chapitre I, je situe cette problématique dans le vaste mouvement d'auto-développement et de responsabilité systémique qui balaie le monde depuis quelques années, et je cherche à préciser le problème de manière à m'engager dans une action appropriée.

Dans le Chapitre II, je décris le cadre théorique et justifie ce choix selon des critères pertinents au problème qui me préoccupe. C'est ainsi que, dans le but de respecter autant la contrainte d'objectivité et de ri-

gueur scientifiques d'un rapport de recherche que ma propre philosophie de l'éducation, le processus de clarification des valeurs de Louis Raths et Sidney Simon a été retenu.

Le Chapitre III explique la méthodologie utilisée; cette méthodologie a été choisie pour articuler les étapes de la recherche-action dont se réclame cette recherche-ci; il a été nécessaire ensuite d'expliquer le fonctionnement particulier de l'atelier, stratégie privilégiée dans ce type de recherche et enfin, un outil d'évaluation s'est avéré indispensable pour le processus de clarification.

Le Chapitre IV détaille chacun des huit modules qui regroupent les ateliers selon les thèmes suivants:

1. Les valeurs
2. Les valeurs en éducation
3. Le processus de clarification des valeurs
4. Analyse de sa pratique éducative I: niveau de la relation
5. Analyse de sa pratique éducative II: niveau de gestion
6. Niveau de cohérence entre valeurs et pratique éducative
7. Objectifs éducatifs et approches éducatives
8. Le processus de clarification des valeurs dans notre vie éducative quotidienne

En conclusion, je regarde d'un oeil critique ce nouvel outil de travail mis à la portée des intervenants en éducation et prospecte les avenues possibles qui me permettront d'engager concrètement l'étape suivante: vivre et faire vivre ces ateliers.

Avant de pénétrer dans le tourbillon des idées entraînées par la problématique, je souhaite ajouter un avant-propos. Je sais qu'il n'est pas d'usage de porter à l'attention des lecteurs un avertissement au début d'un rapport de recherche.

Le motif qui m'amène à rédiger les lignes qui suivent est une justification de l'usage du pronom «je» dans une oeuvre scientifique ne devant comporter, en soi, aucune personnalisation des propos.

Pourtant, sans ce «je» abhorré en recherche expérimentale, comment exprimer les mille et un détours d'une approche heuristique qui permirent à ma propre pensée de se découvrir? Je suis toute entière présente dans cette pensée qui se cherche, qui se dit et qui désire aller plus loin.

Je ne peux mettre entre les lettres d'un «nous» distant le témoignage d'une pédagogue et d'une éducatrice qui recherche ses propres fondements philosophiques. Ce n'est pas non plus par le «nous» que je pourrai proposer avec toute la crédibilité nécessaire un dépassement à mon expérience: celui de mettre à la portée des intervenants en éducation un moyen pour mieux comprendre leur manière d'être enseignant, d'être éducateur, d'être tout court.

Je demande donc la compréhension des lecteurs pour ces nombreux «je» qui émailleront la toile de cette aventure.

CHAPITRE I

État de la question

Si nous jetons un regard sur l'histoire de notre peuple, nous pouvons tenter de rechercher quelles valeurs nous habitent depuis nos débuts, lesquelles ont passé, lesquelles ont survécu et dans quel contexte.

Nous pouvons dire qu'au Québec, les institutions d'enseignement, avec l'Église, furent toujours considérées comme les lieux de transmission des valeurs. Ces valeurs, telles celles véhiculées par le mariage, la famille, les pratiques religieuses, étaient transmises tel qu'apprises, conditionnant la vie de la communauté.

Fernand Dumont (1982:24) dessine à larges traits l'histoire étroitement reliée de l'Église et de la société québécoises. Il y raconte l'énorme mandat que s'est donné l'Église, à nos tout débuts, de maintenir une collectivité fragile; il dit aussi la transformation douloureuse de cette Église, opérée de façon brutale avec les années 60.

> Depuis les années 60, ce monde est traversé au Québec par de vives discussions quant au destin collectif et aux idéologies, mais aussi et surtout quant aux normes et aux valeurs de la vie sociale et de la vie personnelle. L'Église y est-elle partie prenante?

Les changements sociaux se font donc sentir très profondément, jusqu'au plan des valeurs de notre peuple. Jusqu'à maintenant, la transmission directe était le seul processus utilisé, riche qu'elle était de normes atteignant tous les âges.

Depuis quelques années, cependant, l'émergence de groupes sociaux rele-

vant de paradigmes existentiel et communautaire, côtoyant des groupes des paradigmes industriel ou technologique ajoute à la mission sociale de transmission des valeurs en éducation celle d'aller plus loin: de transformer la société.

La transformation sociale passe nécessairement, par mouvement systémique, de la réalité socio-culturelle à la réalité éducative (Bertrand et Valois, 1982).

C'est ainsi que, s'inspirant principalement de Touraine, Kuhn, Von Bertalanffy et Buckley, les auteurs proposent une approche systémique explicative de l'organisation scolaire: la société étant faite d'orientations, de normes et d'organisations, le sous-système scolaire aura comme finalité de concrétiser ces orientations. Le concept de paradigme utilisé est celui de Kuhn comme étant «l'ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné.» (bertrand et Valois, 1982:31). Dans une société, l'organisation scolaire tendrait à reproduire le paradigme socio-culturel dominant et le type de société correspondant mais pourrait aussi proposer un contre-paradigme qui deviendrait une source de changement.

L'importance du sous-système éducationnel dans la transformation de la société nous amène à réfléchir sur les valeurs de nos universités, ces dernières étant, par la formation des maîtres, des agents de changement.

L'Université du Québec à Trois-Rivières par ses politiques, ses programmes, ses cours et les recherches qu'elle privilégie, se situerait, pour une large part, dans le paradigme éducationnel normatif, donc industriel et technologique.

L'Université, dont le Département des sciences de l'éducation, favorise très prioritairement le développement d'habiletés liées au savoir au détriment manifeste des savoir-faire, savoir-vivre et savoir-être.

Jean Paquette (1984:89) a relevé que

> (...) les paradigmes éducationnels privilégiés par la politique de l'enseignement (à l'U.Q.T.R.) correspondent aux éléments du paradigme industriel. Dans ce contexte, il est normal que notre système universitaire n'ait qu'une fonction de scolarisation et de reproduction du paradigme industriel. De ce fait, il est particulièrement difficile pour notre système d'enseignement universitaire d'assumer une fonction critique et créatrice.

Plus précisément les valeurs reconnues par l'U.Q.T.R. ne favorisent pas d'emblée une pédagogie inventive. Par conséquent, peu de place est laissée à l'émergence de valeurs éducatives propres aux étudiants, valeurs qui leur permettraient de prendre conscience du niveau de cohérence entre leur philosophie de l'éducation et leur pratique éducative.

Ce sont d'ailleurs les charges de cours que j'assure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis trois ans et demi, plus spécifiquement les supervisions de stage, ainsi que mes douze ans d'enseignement à des enfants dits en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et, finalement, mon implication comme parent dans l'école «alternative» qui m'ont amenée à croire dans un paradigme éducationnel inventif.

Cette position me fait rallier le réseau mondial des «conspirateurs» dont parle Marylin Ferguson dans Les enfants du Verseau. En effet, une vaste conspiration de personnes de toutes souches éclate dans le monde entier à la recherche d'alternatives au paradigme industriel. L'auteure (198.:244) nous demande de considérer

> l'évidence d'un nouveau paradigme, basé sur les valeurs, qui transcende l'ancien paradigme économique et ses préoccupations

de croissance, de contrôle et de manipulation.

Elle nomme les nouvelles valeurs «de synergie, de partage, d'échange, de coopération et de créativité.» (1981:244)

Avec un regard plus précisément porté sur le monde de l'éducation, Henri Janne (1975:préface) en appelle à une alternative à la transmission simple des valeurs:

> Dans un monde en changement, ils (les éducateurs) ne peuvent plus se contenter de «reproduire» des comportements et de «transmettre» des valeurs toutes faites. Ils peuvent par contre croire à l'épanouissement de la personne, à ses capacités de choix et de responsabilité, à son pouvoir de création et de dépassement. Quand la société parvient au seuil d'une mutation, l'éducation n'est plus reproductrice, elle devient créatrice.

Plus près de nous, le Congrès mondial des sciences de l'éducation qui eut lieu à Trois-Rivières, en 1981, était orienté sur les valeurs en éducation. Lucien Morin (1981:introduction), un des instigateurs de ce Congrès, pointe l'urgente nécessité, pour une société, de travailler à prendre conscience des valeurs qui la meuvent:

> Quand un système d'éducation renonce dans les faits à se dire les valeurs qu'il veut promouvoir, il est bien évident que sa démission est inscrite dans ce renoncement même.

Il n'est pas suffisant de donner une place aux valeurs dans le système éducatif: il faut à tout prix, pour être congruent, former des maîtres qui connaissent les leurs, qui sont conscients de l'influence de ces valeurs sur leur pratique éducative, qui sont capables d'opter sciemment pour des valeurs et des comportements qui concrétisent leur philosophie de l'éducation.

Comment éduquer et enseigner sans savoir quel type de personne on veut former? Jacques Grand'Maison (1976:26), notre philosophe et sociologue québécois, l'exprime bien:

> Les éducateurs (j'entends tous les intervenants: enseignants,

> parents, fonctionnaires, administrateurs ou autres professionnels) ont fait relativement peu pour s'éduquer eux-mêmes. Combien ont une philosophie approfondie et judicieuse du contenu de l'éducation? Combien peuvent l'exprimer, la confronter, la transmettre ou la partager, et surtout la vivre?

Il est un fait que nos étudiants des baccalauréats d'enseignement à l'U.Q.T.R. ont à leur programme une longue liste de didactiques. Se préoccupe-t-on de leur permettre de se connaître, de réfléchir sur eux, sur leurs propres valeurs et philosophie? La personne de l'enseignant est essentielle: n'est-elle pas l'ultime outil de l'éducation? Les didactiques peuvent toujours s'apprendre dans la réalité, lorsque le maître est confronté à la vie de la classe; cet apprentissage est stimulant. Il n'en est pas ainsi de la découverte de soi dans l'expérience de l'enseignement; cette découverte peut être dévastatrice pour l'enseignant et avoir des répercussions importantes sur les enfants qui ont les yeux fixés sur lui.

Jean Piaget (1972:38) nous le dit d'une manière encore plus explicite et catégorique:

> Le premier (problème) tient à la préparation des maîtres, ce qui constitue en fait la question préalable de toutes les réformes pédagogiques à venir, car tant qu'elle ne sera pas résolue de façon satisfaisante, il est entièrement vain de faire de beaux programmes ou de construire de belles théories sur ce qui devrait être réalisé.

Actuellement, dans les universités francophones du Québec, en 1985, bien peu de place est laissée à ce travail sur les valeurs au niveau des baccalauréats d'enseignement.

Une lettre fut envoyée à plusieurs universités francophones du Québec relativement aux cours offerts aux étudiants en formation des maîtres concernant leurs valeurs en éducation. Les réponses obtenues de la plupart de ces universités montrent qu'une réflexion sur les valeurs est surtout réalisée au niveau de la maîtrise et, quand elle l'est au niveau du

baccalauréat, il n'y a pas recherche de clarification et de développement des valeurs personnelles de l'étudiant.

Si de telles tentatives existent, elles sont dues à l'initiative personnelle du professeur ou du chargé de cours et ne font pas partie du programme de façon formelle et systématique. Ces lettres illustrent l'importance de la question et complètent les propos tenus par plus d'un sur ce sujet.

En annexe sont reproduites la lettre envoyée aux universités et celles reçues, au nombre de quatre.

Au terme de la description de la situation actuelle sur les valeurs dans la formation des maîtres, il faut reconnaître l'importance d'une recherche qui offre aux enseignants de demain la possibilité de réfléchir honnêtement et sérieusement sur leurs fondements éducatifs.

Cette recherche a pour objectif de présenter aux divers agents de l'éducation, c'est-à-dire les directeurs (trices) d'école, les enseignants, les professeurs, les parents, etc., des moyens qui pourraient leur permettre d'explorer, de clarifier et même de développer leurs propres valeurs éducatives.

Tous ces intervenants doivent avoir une vision du type d'homme qu'ils aident à former afin d'agir de façon congruente mais aussi pour devenir des agents valables de transformation de la société.

Le problème d'une formation valable des agents d'éducation est vraiment actuel, et ce, partout dans le monde.

Est-il possible d'améliorer la formation des formateurs? Est-il possible, par ce biais, d'améliorer l'éducation?

Nous pouvons déjà tenter d'agir au niveau de notre environnement et essayer d'apporter des moyens concrets de réponse.

Le chapitre qui suit présentera le cadre théorique sur lequel se fonde la stratégie qui a été pensée pour apporter un élément de changement dans notre système d'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
DU CHAPITRE I

Actes du Congrès mondial des Sciences de l'éducation, L'école et les valeurs, Trois-Rivières, 6-10 juillet 1981, Editions Agence d'ARC.

BERTRAND, Yves, VALOIS, Paul, Les options en éducation, Québec, Ministère de l'éducation, 1980, 471 pages.

BISSONNIER, Henri, Valeurs en éducation, Fleurus, Coll. Pédagogie psychosociales, Paris, 1983, 331 pages.

BLAIS, Martin, L'échelle des valeurs humaines, Fides, Montréal, 1980, 216 pages.

DUBUC, Jean-Guy, Nos valeurs en ébullition, Leméac, Coll. À hauteur d'homme, Ottawa, 1980, 137 pages.

DUMONT, Fernand, "Crise d'une église, crise d'une société", in Situation et avenir du catholicisme québécois. Entre le temple et l'exil, Leméac, Ottawa, 1982.

DWANE, Madeleine, Le jeu et le questionnement en éducation, Thèse de doctorat en philosophie, Mention Education, Université de Paris I, 1983, 381 pages, (document inédit).

FERGUSON, Marylin, Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme, Calmann-Lévy, Paris, 1980, 338 pages.

GRAND'MAISON, Jacques, Pour une pédagogie sociale d'auto-développement en éducation, Montréal, Stanké, 1976, 191 pages.

JANNE, Henri, "Préface", in L'Education créatrice, Fondation européenne de la culture, Bruxelles, Elsevier Savoir, 1975, 182 pages.

MORIN, Lucien, NAUD, André, L'esquive. L'école et les valeurs. Québec, Ministère de l'éducation, 1978, 167 pages.

PAQUETTE, Jean, La notion de compétence et ses relations avec les paradigmes éducationnels et socio-culturels privilégiés par les politiques et priorités de l'enseignement à l'U.Q.T.R., Rapport de recherche de Maîtrise en éducation, U.Q.T.R., 1984, 111 pages, (document inédit).

PIAGET, Jean, Où va l'éducation, Paris, Denoël-Gonthier, Coll. Médiations, 1972.

POSTIC, Marcel, La relation éducative, P.U.F., Paris, 1979, 243 pages.

REBOUL, Olivier, La philosophie de l'éducation, P.U.F., Paris, 1971, 126 pages.

REPUSSEAU, Jean, Homo Docens. Réflexions sur l'action pédagogique et la formation des maîtres, Armand Colin, Coll. Bourrelier-Education, Paris, 1972, 207 pages.

CHAPITRE II

Cadre théorique

Ce chapitre explicite les concepts de base de ce rapport de recherche et tente de préciser les raisons qui ont motivé le choix des auteurs retenus.

C'est ainsi que sont clarifiés les concepts «valeur» et clarification des valeurs» et que sont nommées mes propres valeurs en éducation.

2.1 Concept «valeur»

Jacques Perron (1981) fait l'historique du concept «valeur» et rappelle les différentes tentatives pour le cerner, d'abord en philosophie, puis en psychologie et enfin en éducation.

Cette notion semble avoir commencé à se répandre grâce au philosophe Nietzche pour s'étendre ensuite dans d'autres disciplines au XX° siècle.

La difficulté des auteurs de toutes sciences à se rallier à une définition commune serait due au fait que «les valeurs sont des événements «privés» et, comme telles, échappent à l'observation directe.» (Perron, 1981:3)

La définition qui, selon Perron (1981:12), semble la mieux acceptée,

> du moins si l'on en juge par le nombre de travaux auxquels elle a servi de point de départ, est celle de Rokeach (1973) pour qui la valeur «désigne un mode de conduite ou un état final désirable empreint d'une qualité transcendante qui guide les actions, les attitudes, les jugements ainsi que les comparaisons entre les objets et les situations spécifiques, et ce, dans une perspective davantage axée sur des buts ultimes qu'immédiats.»

Toujours d'après les nombreux auteurs mentionnés par Perron, celui-ci relève les constituants des valeurs qui en font des éléments de base nécessaires dans l'opérationalisation des différentes définitions.

Ces constituants sont:

- cognitif, puisque les valeurs sont des conceptions et qu'elles font appel aux processus d'abstraction de la personne;
- affectif, de par le «désirable» qui est recherché, désignant «l'attrait qu'exerce sur la personne la réalité conçue et, par corollaire, le taux d'affectivité dont elle est investie;» (1981:5)
- conatif ou behavioral dans le sens que la valeur mène à l'action.

En plus de ces constituants de la valeur, les auteurs cités par Perron relèvent également des attributs qui précisent la notion. Ces attributs, non exclusifs aux valeurs sont: stabilité, hiérarchisation, généralité, caractère explicite-implicite, désir ou obligation, propriété du sujet ou de l'objet.

Claude Paquette (1982:25) a émis à son tour une certaine définition de la valeur qui prend en compte le niveau de désirabilité de cette valeur (préférence) mais aussi le niveau de choix consenti par la personne comme modèle dans sa vie quotidienne (référence).

Paquette (1982:31) parle donc d'une valeur complète, qui allie préférence et référence. En fait, l'auteur appelle ainsi une valeur qui a passé les étapes élaborées bien avant lui par Louis Raths et Sidney Simon et dont nous parlerons dans le concept «clarification des valeurs.»

L'apport intéressant de Paquette, et dont nous nous servirons dans ce rapport de recherche, est donc la distinction entre valeur de préférence et valeur de référence. Cette distinction aidera les gens à situer leurs motivations à l'action dans leur vie quotidienne.

Claude Paquette (1982:26) dit des valeurs de préférence qu'elles

> sont souvent de l'ordre du discours. Il est souvent (sic) facile d'établir une argumentation pour expliciter les raisons qui nous poussent à vouloir faire la promotion de telle valeur plutôt que de telle autre. Cette argumentation, si logique soit-elle, n'entraîne pas l'intégration de ces mêmes valeurs dans la vie de tous les jours.

Quant aux valeurs de référence: (Paquette, 1982:29)

> c'est là une dimension essentielle d'une valeur, c'est-à-dire qu'elle soit une référence pour la conduite d'une vie. Dans cette perspective, elle nous nomme, elle nous traduit, elle nous inspire.

C'est donc l'optique d'une telle valeur complète, c'est-à-dire de préférence et de référence qui nous servira de balise dans ce travail.

2.2 Concept «clarification des valeurs»

Jacques Perron (1981:11) fait la distinction entre les concepts «valeur» et «clarification des valeurs»:

> (...) le processus de valorisation se distingue essentiellement des valeurs du fait qu'il ne se rapporte pas à leur contenu ou à leur organisation hiérarchisée, mais qu'il désigne plutôt la ou les modalités suivant lesquelles elles sont détenues.

En effet, ce qui importe dans la clarification des valeurs n'est pas d'identifier quelles valeurs devront être ou ont été privilégiées, mais bien comment la personne les a développées ou comment elle pourrait y parvenir.

Sidney Simon (1973) distingue le processus de clarification des valeurs des processus de transmission des valeurs. Selon lui, il y a transmis-

sion lorsque l'éducateur a la certitude que ses propres valeurs sont universellement bonnes, désirables et correctes. Le problème de cet éducateur est alors d'imaginer des stratégies les plus efficaces possible pour «les faire passer». Les plus utilisées jusqu'à maintenant, selon Simon, sont les six approches suivantes: la méthode du modèle ou de l'exemple; la méthode de récompense-punition; la méthode exploratoire; la méthode de la réprimande; la manipulation et l'approche de la transmission des arts libéraux (ceux-ci étant, brièvement expliqués, l'étude obligatoire de grands personnages de l'histoire, que ce soit en science, en littérature, en arts, etc. et sélectionnés par «les autorités»).

Personnellement, dans la foulée de Simon, la transmission des valeurs n'est pas le processus que je privilégie. J'adhère à la pensée de Simon lorsqu'il écrit que les processus de transmission des valeurs ne permettent qu'un placage des valeurs dans la vie des gens. Cet apport artificiel peut aider les personnes dans leurs actions mais il ne se situe qu'au niveau des principes; les valeurs ne sont alors intégrées à la personnalité que parce qu' acquises par la crainte, la persuasion ou la manipulation et ne peuvent servir adéquatement de référence tout au long de leur vie.

Il explique que la clarification des valeurs, elle, n'est pas fondée sur le fait que des valeurs absolues existent et doivent être propagées. Il croit (1973:12) que les personnes doivent apprendre à reconnaître et à développer leurs propres valeurs afin de pouvoir faire face de façon intelligente aux situations difficiles de la vie:

> Another approach holds that the problem is not so much helping a student find values as it is helping him learn skills to continue the value-clarifying approach throughout his life and to apply his values in ways that are personally and socially useful. Proponents of this value skills approach often note that the world is changing rapidly and recommend that we provide students with skills to change values, as the world changes and as students become more knowledgeable.[1]

Le processus de clarification des valeurs est donc une dynamique qui respecte des étapes définies, au nombre de sept, qui sont une aide pour reconnaître ou développer des valeurs personnelles.

2.3 Mes propres valeurs en éducation

Dans ce chapitre, je nomme les valeurs en éducation qui sont les miennes ici et maintenant. Je ne les ai pas acquises par génération spontanée; au contraire, elles sont le fruit de mes trente-sept années de vie incluant mes nombreuses années d'expérience comme agent d'éducation (enseignante, parent, professeur).

Elles sont le résultat d'incessants retours sur mes conduites, mes attitudes éducatives, de réflexions, d'observations des autres, de lectures et j'en passe. C'est un processus lent et difficile, comme la vie.

---

[1] SIMON, S.
Cette approche ne cherche pas à aider l'étudiant à trouver des valeurs mais plutôt à acquérir les habiletés qui lui permettront d'utiliser l'approche de la clarification des valeurs toute sa vie et d'appliquer ces valeurs de façon personnelle et utile à la société. Les tenants de cette approche observent souvent que le monde change rapidement et recommandent que nous donnions aux étudiants des habiletés leur permettant de changer leurs valeurs selon les changements qui s'opèrent dans le monde et selon l'évolution de leurs connaissances.

Si je parle ici de mes valeurs en éducation, c'est justement pour montrer que j'ai fait le voyage que je propose aux autres: non pas de cette manière, mais seule, sans aide, ce qui fut souvent pénible et angoissant.

Je dois accepter le fait que ces valeurs m'inspirent, me nomment et me disent, et qu'elles peuvent avoir un impact sur ceux que j'approche. Il faut dès lors que je sache les reconnaître et accepter que les autres me les reconnaissent.

Je me limite aux valeurs en éducation; pourtant on pourrait argumenter que tout, dans la vie, touche à et passe par l'éducation. C'est vrai.

Cependant, je veux mettre l'éclairage sur les valeurs qui animent une personne quand elle fait consciemment et volontairement oeuvre d'éducation. Je pense, par exemple, aux enseignant (e) s, aux directeurs (trices) d'école, aux parents, aux patrons, aux travailleurs sociaux, bref à tous ceux qui ont des contacts sciemment éducatifs auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes.

Je pose donc la question: quelles valeurs sont les leurs lorsqu'ils éduquent?

C'est à cette question que j'ai tenté de répondre et à laquelle j'essaierai de répondre longtemps encore!

Personnellement, je tiens à aider à former une personne totale, dans son corps et dans sa tête autant que dans son coeur et dans son âme. Tous les niveaux de la personne m'importent et la notion de temps

compte peu: la vie est lente à mûrir, à tisser, à construire et je ne désire ni la pousser en avant avec les personnes dites inadaptées ou lentes, ni la retenir et la freiner, avec celles dites «douées». J'ai pour conviction que les gens, dans la plupart des cas, apprennent rapidement lorsqu'elles sont confrontées au besoin ou au simple désir d'apprendre ou de communiquer. Cela implique que, comme éducatrice (enseignante, parent ou autre), je dois laisser le temps, prendre le temps, ne pas brusquer, ne pas hâter, ne pas retenir, mais être patiente, attendre le bon moment (on sait comme sont bons les fruits sucrés mûris sur l'arbre!), savoir reconnaître lorsqu'on répond pour me faire plaisir ou parce qu'on a réellement découvert quelque chose.

Mon rôle est alors de favoriser ces moments de pure connaissance, de soi ou des autres ou du monde. Je dois mettre en situation de, parfois tendre une perche, quitte à la retirer si on dédaigne celle-là pour une autre, ou si on ne comprend pas mon geste, quitte aussi à refaire ce geste plus tard. Je dois répondre aux questions posées sous forme claire ou parfois confuse, brutale, angoissée. Il me faut reconnaître ces demandes maladroites d'aide et n'apporter alors que le soutien nécessaire pour que la personne trouve sa réponse.

Tout cela se résume à l'expérience ou à l'exploration; je n'ai pas le droit de l'empêcher à quiconque, au contraire je dois la favoriser. Ce qui est acquis par le frottement à la vie dure toute la vie. C'est là qu'intervient le temps dont je parlais au début: chacun a son rythme et ses détours. C'est à moi, comme éducatrice, à laisser jouer le temps et à imaginer mille ruses pour rejoindre la personne dans ses chemins.

Si je veux préciser les valeurs desquelles j'ai parlé jusqu'à maintenant, je dirais: ma volonté d'éduquer une personne totale, ma volonté de permettre la libre expérimentation, les libres choix des moyens et des manières et de permettre la liberté de temps ainsi que ma volonté de créer des environnements humains et physiques propices à l'apprentissage de la vie.

De ces valeurs découle nécessairement, de soi, celle du respect. Je reconnais tous ces droits à toute personne, je dois donc les respecter.

Cela implique que seront privilégiés tous les efforts de la personne pour acquérir l'initiative, la débrouillardise, la confiance en soi, et une image de soi positive qui lui permette de se situer dans le monde.

Cela implique encore que la personne est responsable, d'abord d'elle-même, de ses choix, de ses tentatives, de ses erreurs, de ses échecs, de ses réussites, de ses victoires. Elle est aussi responsable de ses influences. Responsabilité, ici, ne signifie pas rejet des fautes uniquement sur soi, culpabilité, remords, etc. Responsabilité a un sens positif de «répondre de», courageusement et honnêtement.

En corollaire, aussi, survient la valeur d'autorité: la personne avec qui j'interagis en tant qu'éducatrice a une relation paritaire avec moi. L'autorité ne vient plus alors de mon statut reconnu officiellement d'éducatrice mais de la reconnaissance de mon expertise dans tel domaine de vie et du désir manifesté de s'en servir temporairement.

En parallèle, l'autre personne aura le pouvoir de me faire évoluer également. Nous sommes alors dans une relation d'échanges réciproques, d'apprentissages mutuels. Je reconnais ne pas posséder toutes les connaissances du monde et que mes contacts avec toute personne sont sources d'apprentissage.

Enfin, découlant de mon intérêt pour une personne totale surgit l'importance égale accordée aux savoirs, aux savoir-faire, aux savoir-dire, aux savoir-être. Cela entraîne une vision sociale du travail, de la répartition des richesses, des pouvoirs qui tend à ne pas privilégier les activités cérébrales au détriment de celles manuelles, et encore à ne pas vouloir faire des sous-classes sociales des non-producteurs que sont les défavorisés physiques, mentaux ou sociaux.

Une autre valeur qui fait le pendant à celle de personne totale est celle que toute personne est unique, semblable à nulle autre dans l'univers.

Cela impose le respect de la vie, que cette vie soit blessée, flétrie ou déviée. Nul ne peut se poser en juge de la vie d'un autre, nul ne peut ordonner, commander, forcer, car chacun cherche sa propre voie par des chemins qui ne peuvent être ouverts que par eux. Cependant, en tant qu'éducatrice je peux éclairer le chemin, faire réfléchir, aider à analyser les choix réalisés ou à réaliser; je peux aider à faire s'exprimer, à clarifier.

En corollaire de cette unicité, j'apporte la valeur que toute personne a sa valeur en soi, et qu'une personne diminuée en une part d'elle-même ne l'est pas dans sa dignité ni dans la visée que Dieu en a.

Grâce à ce détour, je pense aux enfants en difficulté, soit d'adaptation, soit d'apprentissage à qui on n'a pas le droit d'imposer un programme d'apprentissage élaboré pour une multitude d'enfants dits normaux. Même pour ceux-là, les gaver de notions conceptuelles artificielles, heure après heure, jour après jour, année après année, dans un local exigu est une atteinte à leur personne totale. Peut-on se dire alors des agents de bonheur? Aidons-nous à bâtir une génération saine sur tous les plans, heureuse de vivre et de perpétuer ce bonheur autour d'elle et à ses suivants?

Pour terminer, j'apporte comme valeur la responsabilité sociale de l'éducateur. En effet, il n'est pas tout de considérer la personne dans son entité et dans son unicité, je crois qu'il faut aussi la voir dans sa relation systémique avec les autres. L'homme a besoin de l'homme. Chacun est responsable de chacun. Je me sens concernée par une pensée qui a pu influencer quelqu'un de mes proches mais aussi par l'idée que cette pensée peut affecter à des milliers de kilomètres d'ici.

Sur un autre plan, je me sens concernée également par l'injustice de mon garagiste qui sale ma note parce que je suis une femme qui ne connaît rien en mécanique, mais aussi par la mort affreuse de 20 000 personnes du Bhopal en Inde.

En tant qu'éducatrice, je dois être humble, reconnaître l'infime part que j'apporte à construire le monde, mais aussi ouverte, curieuse, avide de toujours en apprendre plus pour aider à former des personnes plus acceptantes, ouvertes au monde, aux autres, des personnes aussi capables d'entraide, de partage, de justice bienveillante, bref capables d'aider à leur

tour, à rendre le monde meilleur.

Nous retrouvons quelque peu, sous d'autres termes, les valeurs énumérées par Marylin Ferguson (1981:244) et que j'ai citées dans ma problématique. Ces valeurs, rappelons-les, de «synergie, d'échange, de partage, de coopération et de créativité» se rapprochent réellement des miennes que j'appelle responsabilité sociale, apprentissage mutuel, ouverture, curiosité. J'ai toujours eu un goût certain pour les alternatives et les conspirations ...!

Ce chapitre sur le cadre théorique nous a amené fort loin. Le détour par mon apport personnel ne fut pas inutile: en effet, il sera plus facile de comprendre, par la suite, le choix de l'atelier comme stratégie retenue pour la clarification des valeurs, mais aussi pour comprendre le choix des thèmes d'ateliers ainsi que le contenu de certains d'entre eux qui proviendront uniquement de mes propres valeurs développées tout au long de ce chapitre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
DU CHAPITRE II

PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Québec/Amérique, Coll. C.I.F. Auto-développement, Victoriaville, 1982, 214 pages.

PERRON, Jacques, Valeurs et choix en éducation, Édisem Inc., Saint-Hyacinthe, Québec, 1981, 225 pages.

SIMON, Sidney, "Values", pp. 6-7, in KIRSCHENBAUM, Howard, SIMON, Sidney and al., Readings in values clarification, H. Kirschenbaum et S. Simon Ed., Minneapolis: Winston Press, U.S.A., 1973, 383 pages.

CHAPITRE III

Méthodologie

Le chapitre précédent présente le processus de clarification des valeurs selon Louis Raths et Sidney Simon comme assise théorique à ce rapport de recherche.

Nous avons vu que ce processus respecte,outre la rigueur scientifique primordiale, les principes philosophiques d'une démarche basée sur l'auto-développement.

C'est encore dans une intention de cohérence entre ma philosophie et mes choix qu'a été retenue la méthodologie élaborée dans le présent chapitre: celle de la recherche-action.

La recherche-action, telle que décrite par Jean-François Chosson, précise, et cela constitue sa première qualité, qu'elle ne se préoccupe pas des vues négatives sur la réalité: elle cherche à travailler sur des valeurs positives qui aident la personne à acquérir la certitude qu'elle peut changer pour le mieux.

Ensuite, caractéristique non moindre et qui correspond à ma philosophie de l'éducation, l'équipe d'intervention est directement impliquée dans le processus qu'elle met en route. Il me paraît tellement vrai que l'éducation est une communication qui transforme les deux parties concernées!

En outre, la recherche-action se reconnaît un impact sur le milieu

et veut justement oeuvrer avec ces forces sociales; elle rencontre parfaitement une dimension de ma philosophie de l'éducation qui donne à l'éducateur une responsabilité sociale.

En dernier lieu, j'attribue des points à la recherche-action pour l'humilité qu'elle manifeste en se disant méthodologie d'appoint. Elle ne se veut pas LA méthodologie et reconnaît que, si elle a pu être utile à un moment donné, d'autres ressources existent et peuvent prendre la relève.

Ce chapitre explique encore la méthode d'évaluation considérée pour évaluer le processus de clarification des valeurs, méthode à moitié d'inspiration personnelle, à moitié tirée de l'évaluation des objectifs affectifs de Nérée Bujold.

Enfin, sont apportés les détails concernant la structure et l'animation des modules qui constituent la partie essentielle de ce rapport de recherche.

3.1 Méthodologie de la recherche

La méthodologie, empruntée à la recherche-action selon Jean-François Chosson (1983), se fonde sur cinq principes:

1° principe: L'équipe qui se réclame de la recherche-action doit orienter ses travaux autour de valeurs positives.

L'équipe de travail, pluridisciplinaire si possible, se compose de personnes désirant participer à ces ateliers. Elle peut regrouper des personnes de tout secteur de l'éducation puisqu'il ne s'agit pas d'élaborer la nosologie des différentes difficultés de chacun dans sa pratique édu-

cative mais de chercher à connaître, et peut-être même développer, ses propres valeurs en éducation.

2° principe: L'équipe d'intervention doit s'impliquer affectivement et intellectuellement dans le groupe de décision.

Les animateurs chercheront à préciser, à faire émerger et à mettre en action leurs propres valeurs, au même titre que les autres participants. C'est l'équipe d'animation qui fera vivre les ateliers déclencheurs de la clarification et du développement des valeurs et qui aidera les personnes à s'assurer d'avoir gravi les différentes étapes indispensables.

Les animateurs participeront affectivement, intellectuellement et "conativement" au processus. Nous retrouvons là les constituants des valeurs avec leurs charges affective, cognitive mais aussi conative, décrits dans le cadre théorique.

3° principe: L'équipe d'intervention s'appuie sur une théorie amendée par un rapport pluridisciplinaire.

C'est sur la base des sept étapes de clarification des valeurs de Louis Raths et de Sidney Simon que les ateliers vont s'appuyer. Ce processus a déjà été expérimenté par des étudiants, des parents, des professeurs, et le taux de satisfaction a été très grand (Kirschenbaum, 1977). Les sept étapes sont celles-ci (Simon, 1981: 30-34):

Premier niveau: Choisir ses convictions et ses actes.

1. Recherche des options: Que puis-je faire?
2. Examiner les conséquences: Que se passerait-il si je...?
3. Choisir librement: Est-ce vraiment ce que je veux?

Deuxième niveau: Être fier de ses convictions et de ses actes.

4. Centrer sur le positif: En suis-je heureux et fier?
5. Communiquer: Est-ce que j'en informe le monde?

Troisième niveau: Agir selon ses convictions.

6. Vivre selon ses valeurs: Que puis-je faire?
7. Intégrer ses décisions: Que puis-je faire, refaire et refaire?

4° principe: Le chercheur agit en relation dialectique avec les forces sociales organisées.

La prise de conscience de ses valeurs personnelles en éducation peut entraîner des conduites différant de celles admises habituellement dans un milieu donné. Il faut, dès lors, agir en respectant les valeurs des autres groupes tout en ne craignant pas le temps passé en discussions et négociations.

5° principe: La recherche-action est une méthodologie d'appoint.

En fait, le processus de clarification et de développement de ses valeurs ne se termine pas avec la fin de la session d'ateliers.

Ce processus vécu en équipe est achevé mais la personne a acquis pour la vie, espérons-le, une démarche qui l'aidera à développer des valeurs qui lui conviendront selon les situations qu'elle rencontrera.

3.2 Le choix des ateliers comme stratégie

Les valeurs qui m'animent en éducation, et décrites précédemment, sont des valeurs basées sur une philosophie humaniste. L'emphase est mise sur l'auto-développement car ma croyance est que la personne possède en elle-même les moyens pour évoluer. C'est donc dans l'expérimenta-

tion, dans l'action, qu'elle pourra se révéler à elle-même et c'est en réfléchissant sur ses conduites antérieures qu'elle pourra les clarifier.

C'est d'ailleurs sur ce fondement qu'ont été développées des activités récentes telles que les cercles magiques et les cercles de qualité qui, soit en classe, soit dans l'entreprise, cherchent par l'expression libre et la prise de conscience du pouvoir personnel de chacun, à amener étudiants ou employés à être des agents de changement, pour soi d'abord et pour le groupe ensuite.

Mes valeurs me portent donc à choisir comme stratégies des activités qui prennent pour acquis que la personne est la première responsable et le principal agent de son éducation, qu'elle seule peut trouver les réponses à ses questions et les chemins de son devenir, et enfin, qu'elle seule peut évaluer le trajet parcouru sur la route de son développement.

C'est ainsi que les activités ateliers m'ont paru être les plus adéquates pour respecter une démarche d'auto-développement.

Michèle Tournier, dans Typologie des formules pédagogiques (1978: 73), décrit les caractéristiques particulières de cette stratégie qu'est l'atelier.

> Le travail en atelier est centré sur la réalisation en équipe d'une tâche précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle; l'accent est donc mis sur l'enseignement mutuel, ou encore sur l'apprentissage collectif.

Cette définition rend bien l'esprit dans lequel j'aimerais voir se dérouler les ateliers sur la clarification des valeurs.

L'auteure relève, en plus, un ensemble de caractéristiques propres à cette stratégie qu'est l'atelier (Tournier, 1978: 74-75):

- par rapport à la source d'information: c'est l'expertise de chaque participant, son propre vécu qui est source d'information mais aussi ressource pour les autres;

- par rapport à la fréquence et à la nature des échanges: l'apport de chaque membre du groupe est primordial; les interactions sont plus nombreuses entre les participants qu'entre les participants et l'animateur;

- par rapport au partage de l'initiative: ce sont les participants qui ont la plus grande part d'initiative; l'animateur joue un rôle d'encadrement et de superviseur de la tâche;

- par rapport à la taille du groupe: le nombre de participants est restreint: entre 3 et 8, ce qui favorise d'autant la personnalisation de la relation;

- par rapport aux moyens de communication: en ce qui concerne les échanges, le moyen privilégié est la parole; en ce qui concerne l'apprentissage, les moyens audio-visuels sont favorisés.

Les caractéristiques de l'atelier, énumérées par Michèle Tournier, répondent à mes préoccupations. En effet, dans les ateliers, c'est le vécu de la personne qui est le point de départ. Dans les ateliers qui m'occupent, c'est le vécu éducatif de la personne qui apportera matière à la clarification de ses valeurs.

Ensuite, la personne aura le temps nécessaire pour opérer des retours, pour les exprimer et pour commencer à agir en cohérence avec les valeurs reconnues.

Ce type d'activité qui ressort, en fait, de la recherche-action est basée sur un mode de participation paritaire permettant les relations transactionnelles et les apprentissages mutuels. L'animateur ne représente pas l'autorité, c'est-à-dire celui qui connaît le fin mot de tout et qui cherche à transmettre sa vérité. Le processus, rappelons-le, n'en est pas un de transmission de valeurs mais de clarification.

3.3 L'évaluation du processus de clarification des valeurs

L'évaluation des ateliers est la dernière étape dans le processus de clarification de ses valeurs en éducation. Puisque ce dernier niveau du processus de Raths et Simon concerne l'intégration des décisions dans la vie de tous les jours, cela suppose la répétition des gestes qui disent les valeurs.

Il y a donc, dans cette dernière étape, l'acquisition d'attitudes spécifiques répétées, tant au plan des discours (opinions) que des comportements non verbaux. C'est ici que nous retrouvons la notion de valeur complète selon Claude Paquette, valeur, rappelons-le, qui allie celles de préférence (opinions) et de référence (comportement et attitudes).

C'est donc sur la base de leurs comportements et attitudes que les participants pourront juger de l'intégration de ces valeurs nommées ou souhaitées dans leur vie quotidienne.

Il m'a fallu investiguer plusieurs types d'évaluation afin d'en trouver

un qui permette à des personnes de juger de l'atteinte d'objectifs nommés par elles et non par le Ministère de l'éducation, des professeurs ou de tierces personnes.

Il était évident qu'une évaluation de type normatif ne pouvait être retenue, puisque les ateliers ne visent aucunement à situer les gens par rapport aux autres participants.

L'évaluation critériée répondait mieux à mes attentes car les critères d'évaluation sont non pas la performance des personnes du groupe mais les objectifs d'apprentissage.

C'est dans la perspective d'une évaluation critériée qu'ont été bâtis les ateliers de ce rapport de recherche. Ils comprennent des objectifs terminaux et intermédiaires et une activité d'évaluation de ces objectifs.

Ici, cependant, il faut préciser que l'évaluation des objectifs est réalisée par auto-évaluation dans un but d'évaluation formative, cette dernière s'intégrant au processus même de l'apprentissage.

Robert Tousignant (1982: 195) apporte des arguments à l'appui de l'auto-évaluation et à la capacité des apprenants, même de niveau primaire, à évaluer l'atteinte personnelle des objectifs.

Cet auteur dit bien d'ailleurs que dans un contexte d'évaluation formative, il (l'élève) n'a du reste aucun intérêt personnel à déformer la réalité, à se sous-évaluer ou à se surévaluer.

Mais il reste le problème d'évaluer les objectifs affectifs personnels des participants qui ne peuvent être fixés par les animateurs

qui ne peuvent non plus être visibles dans les temps d'ateliers, et qui, surtout, ne peuvent être évalués ni par les animateurs ni par les autres participants.

Il faut cependant que les personnes qui font la démarche intellectuelle et affective de comprendre leur pratique éducative grâce au processus de clarification des valeurs puissent avoir en main un outil qui peur permette de jauger le progrès réalisé.

J'ai constaté que ce mode d'évaluation n'a pas souvent cours en éducation. En effet, aucun ne permet aux participants de vérifier pour eux-mêmes l'atteinte d'objectifs établis par eux-mêmes. Les objectifs sont élaborés par une personne qui n'est pas celle qui doit les réaliser.

Même lorsqu'il parle de l'évaluation des attitudes, Dominique Morrissette (1984), par exemple, en parle comme d'objectifs que l'enseignant veut faire intégrer à ses étudiants.

Nérée Bujold explique de la même manière: «La première étape, le choix des valeurs à privilégier, constitue certes la plus délicate. Il s'agit de décider de ce que les étudiants devraient considérer comme important et de le placer en ordre de priorité.» (1981:15)

J'ai comme conviction que les personnes qui acceptent de vivre le processus de clarification de leurs valeurs en éducation ont à fixer elles-mêmes les valeurs qu'elles désirent atteindre et les actions à entreprendre pour y parvenir.

C'est ensuite en fonction des reflets que leur apportent les personnes

proches d'elles concernant leurs propos mais surtout leurs agirs que les participants au processus pourront évaluer plus adéquatement leurs efforts et s'y ajuster.

C'est sur la base de telles convictions que j'ai retenu, au terme de mes nombreuses investigations, la procédure d'évaluation des objectifs affectifs de Nérée Bujold (1981), consultant en pédagogie universitaire de l'Université Laval à Québec.

Cette procédure ne répond pas tout à fait à mes attentes puisque, comme cité plus haut, l'auteur cherche à évaluer des objectifs fixés par d'autres personnes que celle qui les réalisera.

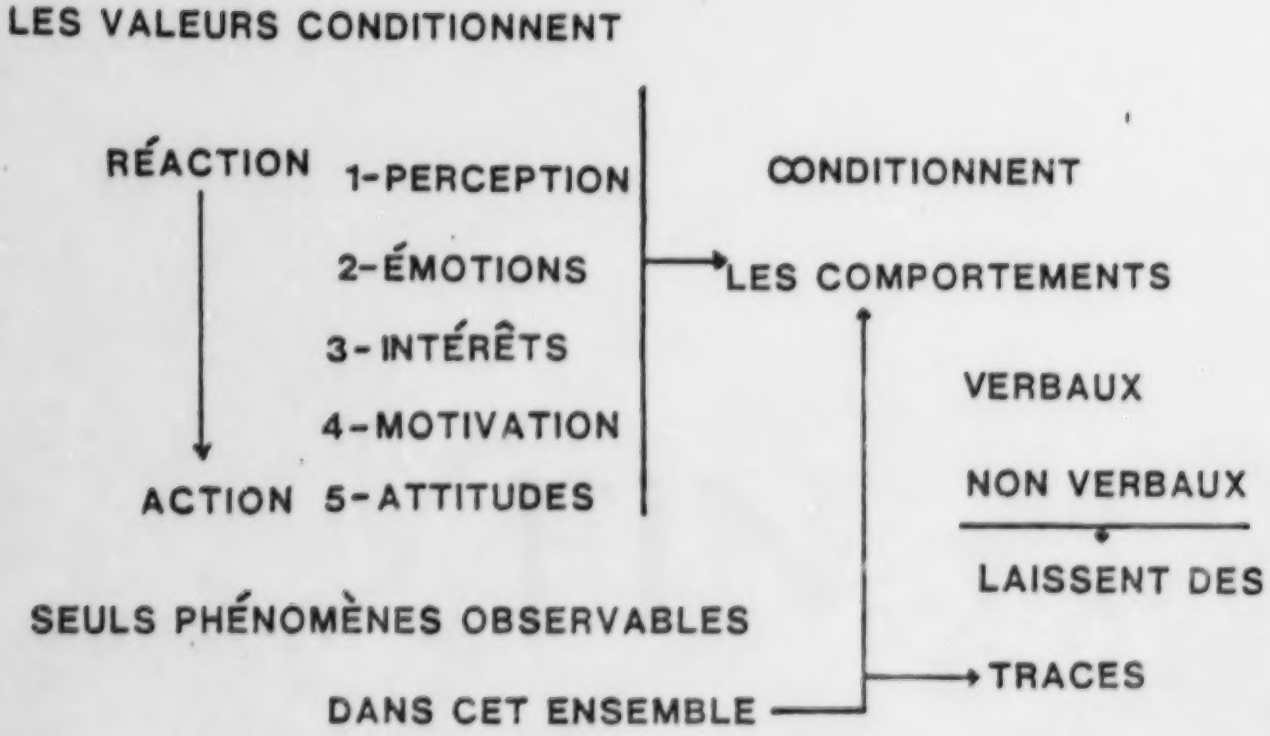
Cependant, son apport original touche les comportements observés lors de l'atteinte d'objectifs affectifs, ce qui nous rejoint, puisque les valeurs éducatives, d'un niveau philosophique, passent, comme Bujold nous le montre dans le tableau ci-après, par une étape affective.

Nérée Bujold fonde l'évaluation sur les comportements observés et les traces laissées par ces comportements.

C'est ainsi qu'il avance que l'objectif est atteint lorsque la personne acquiert l'habitude d'un comportement. Cette hypothèse permet, d'après lui, d'opérationnaliser les grandes catégories d'attitudes telles l'empathie, le respect, l'authenticité, le leadership, le sens des responsabilités, etc. (1981:7)

Voici, d'ailleurs, les quatres étapes élaborées par Nérée Bujold pour la formulation des objectifs affectifs (1981:15):

OBJECTIFS AFFECTIFS



Qu'il me soit permis maintenant de présenter ma propre conception de ce que sont les objectifs affectifs.

A la base des objectifs affectifs nous retrouvons les valeurs. Celles-ci amènent tout individu à classer en ordre de priorité les objets de ses préférences. Selon cet ordre de priorité, les valeurs conditionnent chez les individus, leurs perceptions, leurs émotions, leurs intérêts, leur motivation et finalement leurs attitudes. Ces construits théoriques me semblent aller de la réaction à l'action.

De ces construits, on peut dire qu'ils conditionnent les comportements verbaux ou non verbaux. A leur tour, les comportements laissent des traces. Fait à observer, seuls les comportements et leurs traces sont observables dans tout cet ensemble. Pour opérationnaliser les objectifs affectifs, il faudra donc à notre avis prendre en considération les comportements et les traces de comportement.

1. Choix des valeurs à privilégier
2. Choix des objectifs généraux
3. Formulation des objectifs spécifiques
4. Validation des objectifs

Ces étapes rejoignent celles de Raths et Simon. Cependant, elles apportent un élément nouveau: celui de la validation. En effet, cette validation se faisant par d'autres personnes que celle concernée, il devient alors possible d'objectiver les acquisitions:

> Enfin, à la quatrième étape, nous procédons à la validation en demandant à d'autres personnes que celles consultées pour les trois premières étapes, de classer chaque comportement sur un continuum allant de: en relation tout à fait contraire à tout à fait en relation, et ce, par rapport à chaque objectif général (1981:15).

Cette forme de validation met les personnes en situation de participants-observateurs. André Ouellet dit, au sujet de ces personnes, qu'elles sont à même «d'observer directement des comportements spontanés et de participer également par des rapports sociaux durables au sein de l'écosystème». (1983:304)

Expliquons ici que chez Ouellet la compréhension des phénomènes sociaux se fait dans une perspective systémique à laquelle est emprunté le concept écosystème. La validation sera meilleure en autant que plusieurs personnes auront fait des observations similaires concernant une même personne. Ouellet rappelle que «ce qui importe, c'est la variété et la richesse des informations qui constituent le concept de la validité dans une approche systémique». (1983:332)

Pour assurer une bonne validation, il sera nécessaire que chaque participant aux ateliers de clarification des valeurs recherche l'évaluation

provenant de plusieurs personnes proches: collègues, élèves, conjoint, enfants, bref, toute personne qui peut l'observer en relation.

Voici deux exemples de fiche de validation qu'un participant peut être amené à composer pour ce qui le concerne personnellement. La personne à qui elle demande de l'évaluer a donc en mains toutes les informations nécessaires: la valeur recherchée, les objectifs spécifiques visés, la ligne permettant d'établir le degré de réussite (tableaux 1 et 2).

Il serait intéressant aussi que les personnes chargées d'apporter leur évaluation puissent en plus donner des commentaires sur d'autres objectifs que celui mentionné mais se rapportant également à l'atteinte de la valeur.

La raison à ceci est que Nérée Bujold apporte un fait intéressant quant au phénomène de transfert: «j'ai, pour ma part, constaté que, dans le domaine affectif, le fait de développer une habitude de comportement a un effet d'entraînement sur d'autres comportements reliés à la même attitude (...).» (1981:9)

3.4 Consignes générales

Une considération préalable est à faire ici avant le début de la description des ateliers: l'aspect formel, architectural de la présentation des modules ainsi que quelques conseils d'animation des ateliers ont été empruntés au guide d'animation contre le sexisme, Pareille, pas pareils, élaboré conjointement par le Conseil du Statut de la femme, le Ministère de l'éducation et le Ministère des affaires sociales en 1984.

TABLEAU 1

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'amener les personnes, enfants ou adultes, à comprendre leur façon de penser ou leur façon d'agir afin qu'elles ajustent d'elles-mêmes leurs savoir, savoir-faire, savoir-dire.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Je les questionnerai sur les raisons qui ont motivé tel propos ou tel comportement. Je leur demanderai si cette attitude était le meilleur moyen pour parvenir aux motifs invoqués. Je laisserai la personne sur ces deux interrogations, sans lui manifester d'attente, que ce soit de contenu ou de temps.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

/ / / / / / / / /

Tout à fait en relation — En relation contraire

TABLEAU 2

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'accepter les décisions de mes enfants à la condition que leurs décisions soient raisonnables et qu'elles n'entravent pas ma liberté.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Le samedi matin, matinée consacrée aux dessins animés, je demanderai à chacun de mes enfants comment ils prévoient l'organisation de leur temps qui tienne compte de leurs activités préférées, mais aussi du ménage de leur chambre. J'acquiescerai à leur refus d'aider à faire la vaisselle s'ils disent ne pas en avoir le goût, mais je demanderai cependant qu'ils soient capables d'offrir des services spontanés de temps à autre.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

/ / / / / / / / /

Tout à fait en relation

En relation contraire

3.4.1 Description du contenu

La série d'ateliers se répartit en 8 modules intitulés:

Module 1: Les valeurs

Module 2: Les valeurs en éducation

Module 3: Le processus de clarification des valeurs

Module 4: Analyse de sa pratique éducative I: niveau de la relation

Module 5: Analyse de sa pratique éducative II: niveau de gestion

Module 6: Niveau de cohérence entre valeurs et pratique éducative

Module 7: Objectifs éducatifs et approches éducatives

Module 8: Le processus de clarification des valeurs, un outil de développement de valeurs en éducation et de prise de décision

Chaque module est autonome, bien qu'il se situe dans un cheminement progressif d'ensemble.

Chaque module comprend l'exposé des objectifs visés, un schéma de fonctionnement de la rencontre permettant aux animateurs de préparer la rencontre et d'en comprendre clairement le déroulement et, enfin, des textes théoriques d'appoint ou de réflexion qui sont distribués aux participants afin de favoriser les discussions et les réflexions.

Le masculin seul est utilisé afin de ne pas alourdir la présen-

tation, mais il est entendu que les ateliers s'adressent autant aux femmes qu'aux hommes.

3.4.2 Utilisation des modules

Bien que chacun des modules soit autonome, ils sont tous reliés et articulés les uns aux autres. Ils peuvent cependant être utilisés séparément, en dehors de la séquence proposée, par un groupe qui a moins de temps et qui désire approfondir l'un ou l'autre aspect ou thème particulier.

Dans ce cas, les utilisateurs devront prendre connaissance de l'ensemble du programme afin de ne pas utiliser un module hors contexte. Chaque module utilisé séparément gagnera à être introduit par une présentation de l'ensemble.

Il pourrait être décevant d'utiliser le guide d'animation en le condensant ou en l'écourtant. La prise de conscience de ses propres valeurs éducatives, de leurs origines et de leurs implications dans notre type d'éducation est un processus qui demande du temps et une certaine maturation des idées.

Vouloir passer au travers des modules sans respecter la durée prévue peut risquer de compromettre l'atteinte des objectifs et la qualité des résultats.

Dans un autre ordre d'idées, il est important de préciser que les situations présentées, même si elles sont tirées d'un vécu éducatif spécifique, exemples: relation parent-enfant ou enseignant-élève, peuvent se transposer aux autres situations

d'éducation comme directeur-professeur, intervenant social-parent, etc. L'essentiel dont il faut tenir compte est l'attitude éducative privilégiée et non les acteurs eux-mêmes.

3.4.3 Quelques conseils d'animation

Le fait de réfléchir sur les valeurs qui orientent notre vie et notre pratique éducative depuis peut-être des dizaines d'années peut, à certains moments, se révéler menaçant: tout changement est perçu comme dérangeant, l'expression de ses valeurs profondes peut provoquer des résistances, des craintes, des sentiments de culpabilité. C'est pourquoi il est nécessaire de répéter ici que le travail d'animation ne consiste pas à transmettre des connaissances, ni à livrer une vérité, mais plutôt à jouer un rôle de facilitation, de support et de ressource.

Pendant le déroulement des rencontres, chaque fois que des résistances seront exprimées par des personnes du groupe, les animateurs devront y être sensibles et ouvrir la question. Quand ils sentiront un malaise ou une résistance, il faudra l'explorer. On ne peut régler un problème si on ne l'a pas d'abord identifié. Cela permettra de détendre l'atmosphère et d'aider à répondre au problème.

Au début de chacun des modules, il faudrait inviter le groupe à s'exprimer librement sur le travail de la semaine (s'il y a lieu, bien sûr). Ceci constitue une mesure de la capacité du groupe à assimiler les connaissances nouvellement acquises et à les appliquer.

En tant qu'animateur, il ne faut pas laisser traîner une discussion qui tourne en rond; résumez le sujet, reformulez la question, dites au groupe que vous la gardez en réserve afin de la considérer à nouveau lors de l'exploration d'un autre thème. Prenez note des questions sans réponse ainsi soulevées et ramenez-les au moment propice. Faites des liens entre les diverses rencontres, rappelez des propos tenus lors de rencontres précédentes; vous pouvez, par exemple, vous adresser à l'un des membres du groupe en lui demandant: «Et toi, penses-tu toujours que...?»

Respectez le cheminement individuel: on ne peut avancer qu'à son propre rythme et les divergences d'opinions permettent un échange enrichissant. C'est le groupe et les individus qui le composent qui doivent trouver leurs propres réponses, faire leur propre prise de conscience. Les animateurs ne sont là que pour les y aider.

Après chaque rencontre, les animateurs doivent compiler les feuilles d'évaluation. C'est là un indice précieux qui peut permettre de modifier au besoin la ou les prochaines rencontres et de ramener les sujets qui auraient besoin d'être approfondis. Il est à noter que les animateurs peuvent également proposer au groupe d'effectuer oralement l'évaluation des rencontres.

Finalement, les animateurs ont également pour tâche de faire respecter la procédure et le temps alloué pour chaque activité. La fonction d'animation est importante pour maintenir l'ordre de la discussion, permettre à tout le monde de s'exprimer,

résumer des propos, favoriser la prise de conscience et permettre au groupe de progresser.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
DU CHAPITRE III

BUJOLD, Nérée, Les objectifs affectifs, une philosophie, une méthode et une procédure d'évaluation (synthèse scripto-visuelle), Service de pédagogie universitaire, Université Laval, Québec (texte inédit, 1981).

CHOSSON, Jean-François, "Plaidoyer pour le braconnage intellectuel", in La recherche-action, Privat, mars 1983, Toulouse.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, Conseil du Statut de la Femme, Ministère de l'éducation, Ministère des Affaires sociales, Pareille, pas pareils, Guide d'animation, Québec, 1984.

MORRISSETTE, Dominique, La mesure et l'évaluation en enseignement, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1984, 423 pages.

OUELLET, André, L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1983, 411 pages.

PAQUETTE, Claude, HEIN, George E., QUINN PATTON, Michaël, Évaluation et pédagogie ouverte, Ed. NHP, Ottawa, 1980, 201 pages.

STUFFLEBEAM, Daniel I., FOLEY, Walter J. et al., L'évaluation en éducation et la prise de décision, Ed. NHP, Victoriaville, 1974 (1980 pour l'édition française), 462 pages.

TOURNIER, Michèle, Typologie des formules pédagogiques, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Québec, 1978, 267 pages.

TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Ed. Préfontaine, Saint-Jean-sur-Richelieu, 1982, 225 pages.

CHAPITRE IV

Ateliers

MODULE 1

Les valeurs

MODULE I

Table des matières

Objectifs ---------- 48

Schéma de fonctionnement ---------- 49

Documents:

Annexe 1A ---------- 51

Annexe 1B ---------- 52

Annexe 1C ---------- 54

Annexe 1D ---------- 55

MODULE 1

Les valeurs

Objectif terminal:

Comprendre ce que sont les valeurs, leur importance dans notre vie de tous les jours et le sens qu'elles donnent à notre vie.

Objectifs intermédiaires:

a) se situer par rapport à l'ensemble des participants;

b) découvrir que les valeurs ne sont pas les mêmes pour tous;

c) prendre conscience que différentes acceptions peuvent être données à une même valeur;

d) découvrir d'où proviennent nos valeurs;

e) découvrir les bénéfices liés au partage des expériences au sein d'un groupe;

f) appliquer les connaissances nouvellement acquises à son vécu familial ou professionnel.

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
a) se situer par rapport à l'ensemble des participants	1.1 Présentation des participants - chacun se présente: nom, statut (parent ou intervenant); - chacun présente sa famille et/ou le milieu de travail dans lequel il évolue; - chacun précise ses attentes, ses objectifs.	Durée: 15 minutes
b) découvrir que les valeurs ne sont pas les mêmes pour tous	1.2 "Brainstorming" Amener les participants à formuler leurs propres idées sur les valeurs.	Noter au fur et à mesure sur un tableau. Durée: 10 minutes
	1.3 Les participants nomment des valeurs qu'ils possèdent.	Chacun les écrit pour lui-même dans son cahier de travail. Durée: 5 minutes
	1.4 Faire le travail d'ordonner ces valeurs personnelles, les mettre en ordre de priorité. Les comparer les uns aux autres.	Durée: 5 minutes
c) prendre conscience que diverses acceptions peuvent être données à une même valeur	1.5 Un animateur choisit une valeur qui a été nommée par plusieurs participants et demande à chacun d'écrire, sur une feuille, quel sens il donne à cette valeur, quelle signification elle a pour lui. Un animateur regroupe toutes les feuilles et lit les différents sens donnés à la même valeur.	Faire remarquer, sans insister, que les valeurs se traduisent nécessairement dans des actes. Durée: 15 minutes

MODULE 1

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
d) découvrir d'où proviennent ces valeurs	1.6 Un animateur demande que chaque participant ferme les yeux, qu'il choisisse pour lui-même une valeur précise et qu'il cherche à se rappeler une situation de sa vie où il a fait consciemment le choix de cette valeur. Amener les participants volontaires à exprimer cette situation.	Durée: 1 heure Faire prendre conscience de l'importance de l'éducation dans le choix de ces valeurs.
e) découvrir les bénéfices liés au partage des expériences au sein d'un groupe	1.7 Un animateur amène les participants à exprimer leurs réactions devant le fait de dévoiler devant un groupe des éléments profonds et intimes de sa vie. Faire ressortir le support affectif que le groupe apporte dans ces recherches de soi et la richesse de pouvoir profiter de l'expérience d'autrui.	Durée: 20 minutes
f) appliquer les connaissances nouvellement acquises dans sa vie de tous les jours	1.8 Travail à faire jusqu'à la prochaine rencontre: Un animateur remet à chaque participant la feuille Annexe 1A, en fait la lecture à haute voix et explique que les informations et questions qu'elle contient permettront d'effectuer une synthèse des éléments théoriques dont il a été question lors de cette première rencontre et aideront à réfléchir sur son propre vécu en regard des valeurs.	Durée des explications: 10 minutes Document à distribuer: Annexe 1A
	1.9 Un animateur invite les participants à exprimer oralement leur degré de satisfaction par rapport à la rencontre. L'animateur demande ensuite à chacun de compléter les feuilles d'évaluation: Annexe 1B et la feuille d'identification: Annexe 1C et distribue le texte de réflexion faisant suite à l'atelier 1. Un animateur invite les participants à se procurer un cahier dans lequel il leur sera possible de consigner leurs réflexions et interrogations pendant toute la durée des rencontres et même après.	Durée: 20 minutes Documents à distribuer: 2 feuilles d'évaluation (Annexe 1B), une feuille d'identification (Annexe 1C) et un texte de réflexion (Annexe 1D)

MODULE 1

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
d) découvrir d'où proviennent ces valeurs	1.6 Un animateur demande que chaque participant ferme les yeux, qu'il choisisse pour lui-même une valeur précise et qu'il cherche à se rappeler une situation de sa vie où il a fait consciemment le choix de cette valeur. Amener les participants volontaires à exprimer cette situation.	Durée: 1 heure Faire prendre conscience de l'importance de l'éducation dans le choix de ces valeurs.
e) découvrir les bénéfices liés au partage des expériences au sein d'un groupe	1.7 Un animateur amène les participants à exprimer leurs réactions devant le fait de dévoiler devant un groupe des éléments profonds et intimes de sa vie. Faire ressortir le support affectif que le groupe apporte dans ces recherches de soi et la richesse de pouvoir profiter de l'expérience d'autrui.	Durée: 20 minutes
f) appliquer les connaissances nouvellement acquises dans sa vie de tous les jours	1.8 Travail à faire jusqu'à la prochaine rencontre: Un animateur remet à chaque participant la feuille Annexe 1A, en fait la lecture à haute voix et explique que les informations et questions qu'elle contient permettront d'effectuer une synthèse des éléments théoriques dont il a été question lors de cette première rencontre et aideront à réfléchir sur son propre vécu en regard des valeurs.	Durée des explications: 10 minutes Document à distribuer: Annexe 1A
	1.9 Un animateur invite les participants à exprimer oralement leur degré de satisfaction par rapport à la rencontre. L'animateur demande ensuite à chacun de compléter les feuilles d'évaluation: Annexe 1B et la feuille d'identification: Annexe 1C et distribue le texte de réflexion faisant suite à l'atelier 1. Un animateur invite les participants à se procurer un cahier dans lequel il leur sera possible de consigner leurs réflexions et interrogations pendant toute la durée des rencontres et même après.	Durée: 20 minutes Documents à distribuer: 2 feuilles d'évaluation (Annexe 1B), une feuille d'identification (Annexe 1C) et un texte de réflexion (Annexe 1D)

ANNEXE 1A

Travail de retour sur l'atelier 1

Une valeur, pour moi, c'est _____

_____

_____

Quelles sont les 3 valeurs les plus importantes, pour moi, en ordre de priorité?

1° _____

2° _____

3° _____

D'où provient la plupart des valeurs que je possède?

_____

Est-ce que je transmets, moi-même, des valeurs aux personnes qui m'entourent? _____

Comment? _____

_____

_____

ANNEXE 1B

Feuille d'évaluation

Objectif terminal:

Comprendre ce que sont des valeurs, leur importance dans notre vie de tous les jours et le sens qu'elles donnent à notre vie.

Objectifs intermédiaires:

a) se situer par rapport à l'ensemble des participants;

b) découvrir que les valeurs ne sont pas les mêmes pour tous;

c) prendre conscience que différentes acceptions peuvent être données à une même valeur;

d) découvrir d'où proviennent nos valeurs;

e) découvrir les bénéfices liés au partage des expériences au sein d'un groupe;

f) appliquer les connaissances nouvellement acquises à sa vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace prévu à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			
Atteinte de l'objectif d)			
Atteinte de l'objectif e)			
Discussions			
Animation			
Atmosphère du groupe			
Documents fournis			

ANNEXE 1B

Feuille d'évaluation (suite)

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

ANNEXE 1C

Feuille d'identification

Animateurs: _____

Femme ☐ Homme ☐

Âge: Moins de 24 ans ☐ 35-39 ans ☐
25-29 ans ☐ 40-44 ans ☐
30-34 ans ☐

Scolarité: primaire ☐ collégiale ☐
secondaire ☐ universitaire ☐

Occupation: Travail à la maison ☐
Travail extérieur (temps partiel) ☐
Travail extérieur (temps plein) ☐

Précisez le métier ou l'emploi: _____

Avez-vous des enfants: oui ☐ non ☐
garçon (s) ☐ fille (s) ☐

Travaillez-vous auprès: d'enfants ☐
d'adolescents ☐
d'adultes ☐

Dans quel milieu? _____

ANNEXE 1D

Texte de réflexion

Faut-il encore parler «valeurs»?

tiré de: BISSONNIER, Henri, Valeurs en éducation, Fleurus, Pédagogie psychosociale, Paris, 1983, 331 p.

Il y a quelques années, au cours d'un conseil de professeurs fort animé, l'un de nos collègues s'exclama: «Il y a des termes dont on abuse et que l'on interprète diversement. Celui de «valeur» par exemple. Je propose que nous nous engagions tous à ne plus l'employer...» Faut-il dire que nous nous refusâmes d'emblée à un engagement de ce genre?

Pourtant notre confrère avait quelque raison de déplorer l'usage parfois imprécis, voire inconsidéré, de ce terme. Surtout le fait est qu'en soi, le mot de valeurs revêt des acceptions fort différentes depuis celui de «valeurs cotées en bourse» jusqu'à celle des «âmes bien nées» dont «la valeur n'attend pas le nombre des années» en passant par l'expression québécoise: «c'est de valeur!» qui signifie: «c'est bien dommage!»

En fait, si le terme de valeurs a été assumé de façon relativement récente par certains courants philosophiques - que l'on pense, par exemple, à la «hiérarchie de valeurs» d'un Nietzsche - l'étymologie du terme nous ramène, comme c'est souvent le cas, à une réalité très concrète. Le verbe latin «valere» signifie, on le sait, «être fort physiquement» d'où des expressions comme celle de «valeureux guerrier», laquelle, à l'origine, semble ne signifier rien d'autre que le soldat robuste, même

si, par la suite, elle a évoqué l'idée d'un combattant brave, courageux, «vaillant». On retrouve d'ailleurs cette étymologie dans l'adjectif «valide» qui concerne d'abord le bon état physique, cette «bonne santé», laquelle fait partie intégrante des voeux traditionnels de nouvel an et de l'interrogation non moins traditionnelle du «comment allez-vous?»[1] devenu dans certaines langues, tel l'anglais, l'équivalent du bonjour...[2]

C'est dire aussi l'importance que l'on est tenté d'attacherspontanément à la force physique et à la santé qui en est la garantie. Car ce qui frappe est qu'un terme aussi concret et limité, au départ, dans son acception soit précisément devenu le substantif désignant de façon générale, voire absolue, ce qui est important, digne d'intérêt, ce qui mérite d'être recherché, conquis, possédé. Terme tellement vaste dans sa signification actuelle qu'il peut à peine être défini, au sens vrai de ce mot, c'est-à-dire délimité.

A titre d'exemple, le «Larousse Universel» en deux volumes nous fournit, sur ce point, un échantillon typique de ce qu'un dictionnaire peut produire quand un terme s'avère difficile à définir.[3] On lit, en effet, au mot valeur: ce que vaut une personne ou une chose et au mot valoir: avoir une valeur... Et l'on n'est vraiment guère plus avancé.[4]

Ce qui nous apparaît, quant à nous, comme revêtant une signification particulière, c'est qu'un terme qui, au départ, avait une définition très concrète

---

1. C'est ainsi que l'on pourrait le remplacer par « combien valez-vous ? » Ne répond-on pas d'ailleurs, dans certains cas, « je ne vaux pas cher ? »

2. ... à ce point qu'on l'utilise même pour une première rencontre et qu'on l'échange sans attendre de l'autre une vraie réponse...

3. Dans cet ouvrage, nous ferons souvent appel au dictionnaire et y chercherons des définitions, ceci pour plusieurs raisons :

1°) nous demeurons reconnaissant à notre premier professeur de philosophie de nous avoir enseigné que la définition est à la base même de cette science ;

2°) nous souffrons de lire trop d'ouvrages qui traitent d'un sujet ou fréquenter des réunions dans lesquelles on en discute sans en avoir tenté d'abord la définition ;

3°) dans ce domaine des valeurs où la définition est particulièrement difficile, il nous a semblé d'autant plus nécessaire de n'en pas faire l'économie.

4. A noter que, tout en demeurant quelque peu confuses, les définitions du « Petit Robert » nous paraissent nettement plus satisfaisantes. Nous y renvoyons le lecteur. On verra plus loin celles, évidemment plus qualifiées, du « Vocabulaire de la philosophie » de

soit devenu l'un des mots les plus abstraits que l'on puisse employer et c'est qu'un substantif bien délimité dans son acception au départ se soit trouvé revêtir ensuite un sens très large.[5]

Mais, aussi et surtout, c'est que l'on soit passé d'une signification relativement objective de robustesse physique, voire de courage et de la vaillance, à une signification plus subjective: ce qui semble important, présente un intérêt, paraît avoir du prix, éventuellement du mérite. Comment ne pas admettre, en effet, que ce qui intéresse l'un n'intéresse pas l'autre ou l'intéresse moins, que ce qui m'importe peu risque d'importer plus sinon beaucoup à mon voisin, que je puisse être disposé à payer cher pour ce qui sera, au contraire, déprécié par tel autre acheteur, que le mérite enfin soit «évalué» différemment par tel ou tel juge ou jury?

À la limite, la tentation serait de déclarer que toute valeur demeure, par définition, relative,et relative, notamment, à celui qui en fait l'appréciation. Or il semble bien que l'intention de ceux qui ont employé ce terme, en philosophie du moins, a été de dépasser cette perspective subjective et de retourner, pour ainsi dire, à une nouvelle objectivité de la notion de valeur, entendue pourtant, cette fois, dans son sens abstrait ou, mieux, spirituel. On lit même, sous la plume de F. Mentré: «Il n'y a pas de valeur strictement individuelle; les jugements de valeur sont collectifs.»[6]

---

5. ... Cela étant d'ailleurs le sort de bien d'autres expressions de notre langage. Cf. par exemple le mot *responsabilité* qui vient de « sponsa » (l'épouse) et ce terme à son tour du grec « spendein » : verser-renverser et du fait que le rite du mariage antique impliquait que l'on versât une libation en l'honneur des dieux au moment de l'engagement matrimonial. Etre responsable viendrait donc en quelque sorte, de « se trouver lié par un engagement sacré ».

6. Cette citation, nous la trouvons au mot « valeur » dans le « Vocabulaire technique et critique de la philosophie » de André Lalande (P.U.F. 12e édition, 1976) qui distingue bien par ailleurs ces deux aspects subjectif et objectif de la valeur. Il donne, en effet, successivement une définition A et des définitions B et C.
A. (Subjectivement). Caractère des choses consistant en ce qu'elles sont plus ou moins estimées ou désirées par un sujet ou, plus ordinairement, par un groupe de sujets déterminés.
B. (Objectivement et à titre catégorique.) Caractère des choses consistant en ce qu'elles méritent plus ou moins d'estime.
C. (Objectivement et à titre hypothétique.) Caractère des choses consistant en ce qu'elles satisfont à une certaine fin.

MODULE 2

Les valeurs en éducation

MODULE 2

Table des matières

Objectifs ---------- 60

Schéma de fonctionnement ---------- 61

Documents:

Annexe 2A ---------- 64

Annexe 2B ---------- 67

Annexe 2C ---------- 69

Annexe 2D ---------- 70

Annexe 2E ---------- 71

Annexe 2F ---------- 73

MODULE 2

Les valeurs en éducation

Objectif terminal:

Prendre conscience des valeurs en éducation qui animent nos conduites et attitudes éducatives personnelles.

Objectifs intermédiaires:

a) connaître les différences entre les concepts suivants: éducation, pédagogie et enseignement;

b) distinguer les concepts "valeurs de préférence" et "valeurs de référence" qui constituent une valeur complète selon Claude Paquette;

c) connaître quelles valeurs se cachent derrière les attentes de l'éducateur;

d) appliquer les connaissances nouvellement acquises.

ANNEXE 2A

Petit lexique

Référence:

LAFON, Robert, Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant, Presses Universitaires de France, Paris, 1969, 851 pages.

Éducation:

Action exercée par un adulte qui en a la charge sur un être jeune en vue du développement physique, intellectuel et moral de celui-ci et de son intégration dans le milieu où il est destiné à vivre.

L'éducation fait l'objet d'efforts réfléchis de la part des éducateurs, elle tend à l'heureux épanouissement du sujet en vue de sa perfection, de son bonheur et de sa destination sociale. Elle suscite les progrès des tendances utiles et l'inhibition de celles qui seraient nuisibles à l'objectif poursuivi. S'exerçant sur l'enfant dès sa naissance, elle le conduit d'étapes en étapes vers l'autonomie de l'adulte. Elle consiste à créer autour de lui le climat qui lui convient et à exercer une action précise tant par l'apport direct (enseignement, instruction, préceptes) que par le comportement de l'éducateur qui doit être en corrélation avec celui du sujet à tous les moments où il est en contact avec lui.

Les contacts éducateur-enfant sont habituels (vie familiale par exemple) ou provoqués, l'action de l'adulte s'exerce alors à travers une activité

proposée: promenade, classe, travail manuel, art dramatique...

L'éducation apporte à l'enfant l'instruction, tant dans le domaine général que professionnel, ainsi que des habitudes de vie, de pensée, une manière d'être générale qui lui permettent de tenir sa place d'homme au cours de son existence et d'assurer ses responsabilités personnelles et sociales dans le milieu où elles se déroulent (vie familiale, professionnelle, etc.) selon un style de vie qui lui est propre.

Une bonne éducation doit permettre à l'individu d'utiliser ses possibilités au maximum, de faire face aux difficultés qu'il rencontrera inévitablement dans la vie et de s'adapter à l'évolution sociale de son temps qui peut avoir une répercussion directe sur son mode de vie ou son activité professionnelle. (p. 282)

Enseignement:

(Latin: insignire de in et signum, signe. Indiquer, faire connaître une chose).

Action d'instruire, apprendre, montrer, de donner les préceptes d'une science, d'un art, etc., action d'en donner des leçons. (p. 310)

Pédagogie:

(Grec: enfant; conduite, éducation).

Technique de l'éducation, qui est à la fois une science et un art.

La pédagogie est une science car elle doit avoir une base comportant

des données précises (v. Pédagogie scientifique). Elle est un art dans l'application que l'éducateur fait de la science pédagogique. Cet art réside dans le mode d'action que l'éducateur exerce sur l'enfant ainsi que dans la manière de présenter les données à acquérir (enseignement).

La pédagogie s'applique à l'éducation générale, à l'instruction ainsi qu'à l'éducation donnée par des moyens précis et qui ne se rapportent pas aux disciplines d'enseignement (p. 633).

ANNEXE 2B

Valeurs de préférence et de référence

Référence:

PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Québec/Amérique, Québec, 1982, p. 100.

Liste de quelques valeurs	Préférence	Référence	Confusion
La compétition			
La liberté			
Le respect de l'autorité			
La famille			
Le sens du devoir			
L'égalité des droits			
Le sens des autres			
L'harmonie			
L'avoir			
Le respect de la discipline			
La responsabilité			
La tolérance			
L'individualisme			
La dépendance			
L'amitié			
Le respect de soi			
L'individualité			
Le partage			
L'épanouissement			
L'autorité			
L'indépendance			
L'ordre			
La rivalité			

Liste de quelques valeurs	Préférence	Référence	Confusion
L'effort			
La suprématie			
L'excellence			
L'amour			
L'altruisme			
La soumission			
La solidarité			
La démocratie			
La sécurité			
L'autonomie			
Le travail			
La justice			
Le conformisme			

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	2.1 Présentation du thème de la rencontre.	Durée: 5 minutes
	2.2 Retour sur le travail de la semaine Permettre aux participants de rendre compte oralement de leurs réponses à la question: «Qu'est-ce qu'une valeur, selon vous?»	Durée: 15 minutes
a) connaître les différences entre les concepts "éducation", "pédagogie" et "enseignement"	2.3 "Brainstorming" Amener les participants à définir les trois (3) concepts afin de prendre conscience, au terme de ce travail, qu'il n'y a pas que les enseignants et professeurs à faire oeuvre d'éducation.	Durée: 30 minutes Après le travail de distinction des 3 concepts, distribuer les feuilles (Annexe 2A) d'information sur ces concepts.
b) distinguer les concepts «valeurs de préférence» et «valeurs de référence». Atelier tiré de PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Québec/Amérique, Québec, 1982, pp. 100-101	2.4 Spontanément, les participants pointent chacune des valeurs énumérées dans la liste en Annexe 2B dans l'une ou l'autre des catégories suivantes: est-ce pour moi une valeur/préférence? est-ce pour moi une valeur/référence? est-ce pour moi une valeur confuse sur laquelle je ne peux me prononcer? Il est à noter que certaines valeurs peuvent apparaître à la fois comme préférence et comme référence.	Document: Annexe 2B. Durée: 15 minutes
	2.5 Exploration de l'activité Le tableau de l'Annexe 2B a été rempli spontanément. Maintenant, il s'agit de réfléchir sur ce qui apparaît dans ce pointage spontané.	Durée: 45 minutes

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
N.B.: Il est important de préciser, ici, que l'origine réelle du concept "valeur complète" provient d'auteurs américains tels Charles Morris et Carl Rogers qui ont enrichi les premières recherches de Louis Raths et Sidney Simon. Atelier tiré de: DUPONT, Pol, Pratique de la classe. Domaine relationnel. Labor, Coll. Education et Développement personnel, Bruxelles, pp. 71 à 75. c) prendre conscience des valeurs qui se cachent derrière les attentes de l'éducateur. Exercice tiré de l'atelier dans l'objectif C) à la page 75.	2.5 (Suite) 1. Certaines valeurs sont-elles confuses, pour vous, dans la définition même? Comment régler cette confusion? 2. Pouvez-vous nommer des gestes concrets que vous posez pour prétendre que certaines valeurs sont à la fois des préférences et des références pour vous? 3. Comment expliquez-vous les éléments de confusion? 4. Comment définiriez-vous, maintenant, une valeur de préférence et une valeur de référence? 2.6 Un animateur met ensuite les participants dans la situation suivante: Si tu enseignais, tu apprécierais sans doute davantage certaines caractéristiques comportementales d'élèves plutôt que d'autres. Indique les 5 traits de comportements les plus importants à tes yeux que tu aimerais trouver chez tes élèves. 2.7 Un animateur apporte ensuite le dernier exercice: Vous avez dégagé ensemble cinq traits de comportement que vous apprécieriez beaucoup chez vos élèves si vous étiez enseignant. Essayez maintenant, en groupe, de dégager les valeurs qui vous ont amenés à privilégier ces caractéristiques. Discutez de ces valeurs en vous demandant si elles sont de nature à correspondre aux besoins mais aussi aux valeurs véhiculées par les élèves.	Durée: 10 minutes Document: Annexe 2C Durée: 30 minutes

MODULE 2

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
d) appliquer les connaissances nouvellement acquises	2.8 Travail à faire jusqu'à la prochaine rencontre: Un animateur remet à chaque participant la feuille Annexe 2E, en fait la lecture à haute voix et répond aux questions de clarification. Un animateur remet à chaque participant la feuille d'évaluation de l'atelier ainsi que le texte de réflexion sur le Module 2.	Durée des explications: 5 minutes. Document: Annexe 2D Annexe 2E Annexe 2F

MODULE 2

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
d) appliquer les connaissances nouvellement acquises	2.8 Travail à faire jusqu'à la prochaine rencontre: Un animateur remet à chaque participant la feuille Annexe 2E, en fait la lecture à haute voix et répond aux questions de clarification. Un animateur remet à chaque participant la feuille d'évaluation de l'atelier ainsi que le texte de réflexion sur le Module 2.	Durée des explications: 5 minutes. Document: Annexe 2D Annexe 2E Annexe 2F

ANNEXE 2C

Référence:

DUPONT, Pol, Pratique de la classe. Domaine relationnel. Labor, Coll. Education et développement personnel, Bruxelles, p. 71.

	Traits de comportement que j'aimerais trouver chez les élèves
1	
2	
3	
4	
5	

Précise ces traits de comportement. Que recouvrent-ils exactement pour toi?

1	
2	
3	
4	
5	

ANNEXE 2D

Travail de réflexion sur le Module 2

Pouvez-vous dire comment vous faites oeuvre d'éducation, c'est-à-dire que faites-vous quand vous dites que vous éduquez?

Selon vous, un professeur ou un enseignant peut-il être éducateur? Pourquoi?

ANNEXE 2E

Feuille d'évaluation

Objectif terminal:

Prendre conscience des valeurs en éducation qui animent nos conduites et attitudes éducatives personnelles.

Objectifs intermédiaires:

a) connaître les différences entre les concepts suivants: éducation, pédagogie et enseignement;

b) distinguer les concepts «valeurs de préférence» et «valeurs de référence» qui constituent une valeur complète selon Claude Paquette;

c) connaître quelles valeurs se cachent derrière les attentes de l'éducateur;

d) appliquer les connaissances nouvellement acquises à sa vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			
Atteinte de l'objectif d)			
Discussions			
Animation			
Atmosphère du groupe			
Documents fournis			

ANNEXE 2E

Feuille d'évaluation (suite)

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

ANNEXE 2F

Texte de réflexion

Référence:

"Transmission des valeurs. L'illusion", in Revue Notre-Dame, Sillery, décembre 1984, pp. 4 à 6.

Nous avons l'impression de transmettre des valeurs. Mais peut-être ne transmettons-nous que des aspirations.

Il n'est jamais facile de percevoir exactement ce qui se passe dans les profondeurs des personnes et des sociétés. Ainsi, en raison de ce qui s'enseigne à l'école et de ce que vivent les jeunes, les parents ont l'impression que quelque chose ne se transmet pas de l'héritage religieux et moral qu'ils ont eux-mêmes reçu et fait fructifier. Cela les amène d'ailleurs à douter parfois de la qualité même de cet héritage. Au lieu de biens précieux, n'avons-nous que poussière entre les mains? Il se peut bien en effet que le changement que les parents perçoivent plus nettement dans leurs enfants soit en fait un changement qui affecte la société tout entière. Plus qu'entre les âges, le clivage est peut-être en train de s'opérer entre les options profondes des personnes et des groupes, face au sens de la vie et aux conditions de sa réussite. Et pourtant, que ce soit entre les groupes d'âge ou entre les familles de pensée, on a l'impression d'une réelle continuité, voire même d'une certaine uniformité. Est-ce qu'en fin de compte nous ne voulons pas tous la même chose? Il y a là une contradiction qu'il est difficile de tirer au clair, et qui dépend pour une large part des mots que nous utilisons. Les mots en effet sont porteurs d'ambiguïté. Or le mot le plus souvent employé à l'heure actuelle pour décrire les convictions profondes des personnes et des groupes, c'est le mot valeur. Mais justement, c'est un mot piégé qui risque de fausser complètement l'analyse que l'on fait de notre société.

À l'heure actuelle, tout le monde emploie le même langage essentiel, qu'il s'agisse des parents ou des jeunes, des groupes réformistes ou conservateurs, des personnes qui se situent à droite ou à gauche du spectre idéologique. Tout le monde parle de justice, d'amour, de bonheur, de qualité de vie. Aussi bien le pape que le fondateur de secte, aussi bien le leader politique que le psychologue des ondes. Avec une apparente logique, on en conclut que tous aujourd'hui ont les mêmes valeurs et que tous y tiennent de façon également ferme. Mais en réalité, le langage risque ici de nous entraîner dans la plus terrible des confusions. Nous sommes en train de confondre valeurs et aspirations. Les aspirations sont partout les mêmes. Les hommes et

les femmes de toutes les époques ont cherché à être heureux. Jeunes et vieux, parents et enfants, tous aspirent à aimer et à être aimés. Qu'il s'engage dans l'action ou qu'il s'abîme dans son monde intérieur, chacun essaie de donner un sens à sa vie.

Le problème vient de ce qu'on qualifie de valeur toute aspiration au bonheur ou à la qualité de vie. A la limite, la suprême valeur, ce serait d'être bien dans sa peau et c'est effectivement ce que d'aucuns n'hésitent pas à affirmer. Alors qu'en fait, une valeur, c'est beaucoup plus qu'une vague aspiration. Sans doute, il y a dans l'idée de valeur celle d'aspiration. Du bonheur, de la justice ou de l'amour, on dit volontiers que ce sont des valeurs et avec raison. Il s'agit pour ainsi dire des valeurs prises à leur racine. Mais il faut bien voir aussi qu'une aspiration ne devient vraiment une valeur que si on est prêt à y mettre le prix et à prendre les moyens pour qu'elle devienne une réalité. Ainsi, la justice ne devient pour moi une valeur que si je suis prêt à y sacrifier certains de mes intérêts. La justice offre d'ailleurs un bel exemple de confusion entre valeur et aspiration. On n'a jamais tant parlé de droits qu'à l'heure actuelle. On en conclut que la justice est une valeur pour tous ceux qui se réclament de leurs droits. Mais en réalité rien n'est plus faux. La justice n'est une valeur que pour ceux qui sont aussi prêts à remplir leurs devoirs. Car la justice n'est concrètement réalisable qu'à ce prix. On pourrait en dire autant de l'amour qui ne devient une valeur pour soi que si l'on est capable de renoncer à l'égoïsme qui fait de l'amour un vain mot ou même le contraire du don de soi véritable. Quant au bonheur, il ne faut pas une bien longue expérience pour découvrir qu'il n'est une valeur que s'il est ouverture à l'autre sans attente mesquine de retour.

Lorsque les parents s'inquiètent, lorsqu'ils ont l'impression que quelque chose ne se transmet plus, c'est cela qu'ils perçoivent confusément. Car la question qui se pose à eux n'est pas de savoir s'ils arrivent à transmettre des aspirations. Pour cela, la nature y pourvoit pour ainsi dire d'elle-même. Ils devinent bien aussi qu'il ne suffit pas de transmettre des mots. Le fait que les jeunes parlent un même langage qu'eux et en fait un langage plus raffiné, où justice, vérité et tolérance sont savamment dosées, cela ne les satisfait pas. Ce en quoi ils ont parfaitement raison. Car la vraie question est ailleurs. Ils s'inquiètent en réalité de savoir s'ils sont capables de transmettre de réelles valeurs, avec le goût du risque et la volonté de dépassement que cela suppose. Et c'est cela, qui dans trop de cas, ne passe pas. Les parents chrétiens qui sont le moindrement lucides sont les premiers à jeter le cri d'alarme. Ce qui s'explique assez facilement, car les valeurs proprement religieuses, comme l'espérance ou la charité sont justement celles qui pointent de façon non équivoque dans le sens du dépassement et du don de soi. A partir du moment où les valeurs chrétiennes ne se transmettent plus, on peut être sûr que quelque chose est en train de se défaire dans la société et que les valeurs simplement humaines sont en passe de devenir des mots sans résonance dans le concret de l'existence. C'est cela qui devrait nous inquiéter tous, quel que soit le degré de nos convictions religieuses. ■

MODULE 3

Processus de clarification des valeurs

MODULE 3

Table des matières

Objectifs ---------- 77

Schéma de fonctionnement ---------- 79

Documents:

Annexe 3A ---------- 81

Annexe 3B ---------- 84

Annexe 3C ---------- 85

Annexe 3D ---------- 86

Annexe 3E ---------- 88

Annexe 3F ---------- 89

Annexe 3G ---------- 90

Annexe 3H ---------- 91

Annexe 3I ---------- 92

Annexe 3J ---------- 93

Annexe 3K ---------- 95

MODULE 3

Le processus de clarification des valeurs

Objectif terminal:

Connaître, afin de pouvoir les utiliser, les sept étapes de clarification des valeurs selon Raths et Simon.

Objectifs intermédiaires:

a) connaître l'historique et la démarche des sept étapes de clarification des valeurs selon Louis Raths et Sidney Simon;

b) connaître la première étape: rechercher les options possibles;

c) connaître la deuxième étape: examiner les conséquences:

d) connaître la troisième étape: choisir librement;

e) connaître la quatrième étape: centrer sur le positif: suis-je heureux et fier de mon choix?

f) connaître la cinquième étape: communiquer: en informer les autres;

g) connaître la sixième étape: vivre selon ses valeurs;

h) connaître la septième étape: intégrer ses décisions;

i) intégrer ces nouvelles connaissances dans la vie de tous les jours.

Chacune de ces sept étapes représente un indice de valeur. Un indice de valeur, c'est une croyance, une opinion, une attitude, un intérêt, un simple geste. En somme, tout ce qui peut nous indiquer que nous sommes en train de définir une valeur personnelle. Une valeur, c'est un principe qui oriente notre propre vie. Avant qu'un individu puisse affirmer sincèrement qu'il a une échelle de valeurs et qu'il la vit dans ses gestes, il doit d'abord avoir franchi chacune des sept étapes de la démarche de la clarification des valeurs.

Ces sept étapes sont exigeantes. Lorsqu'ils commencent à analyser leurs valeurs personnelles - nous devrions plutôt dire leurs croyances et leurs convictions - bien des gens se rendent compte qu'il s'agissait là tout simplement d'indices de valeurs et qu'ils avaient en fait très peu de véritables valeurs personnelles.

MODULE 3

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
a) connaître l'historique et la démarche de la clarification des valeurs selon Louis Raths et Sidney Simon. Référence: SIMON, Sidney, OLDS, Wendkos Sally, Aider les jeunes à choisir, Le Jour, Editeur, Coll. Actualisation, 1981, 269 p.	Retour sur le travail de la rencontre précédente.	Durée: 20 minutes
	3.1 Présentation du texte "Les sept étapes de la clarification des valeurs" d'après Sidney Simon.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3A
	3.2 Un animateur remet la feuille des sept étapes du processus de clarification des valeurs. Il lit à haute voix les étapes et présente cet escalier comme le document de travail de cette présente session. Un animateur demande aux participants de se réunir par groupes de trois et de choisir chacun pour lui une valeur en éducation qu'il croit vivre. Il explique ensuite que cette valeur éducative sera passée au crible des sept étapes du processus.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 3B
b) connaître la première étape	3.3 I. Recherche des options: que puis-je faire? Le texte d'introduction de la première étape est remis à chaque participant. Un animateur le lit à haute voix et demande que chacun recherche pour lui-même les possibilités qui s'étaient offertes ou qui s'offrent à lui et le choix qu'il a fait. Chaque participant exprime aux deux autres de son petit groupe son cheminement.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3C
c) connaître la deuxième étape	3.4 II. Examiner les conséquences: que se passerait-il si je ...? Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape et demande, dans un premier temps, que chaque participant recherche pour lui-même les implications possibles de son choix et, dans un deuxième temps, de les transmettre à son groupe.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3D
d) connaître la troisième étape	3.6 III. Choisir librement: est-ce vraiment ce que je veux? Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape et demande, dans un premier temps, que chaque participant recherche pour lui-même si son choix est libre et personnel et, dans un deuxième temps, de le transmettre à son groupe.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3E

MODULE 3

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
e) connaître la quatrième étape	3.6 IV. Centrer sur le positif: en suis-je heureux et fier? Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape et demande, dans un premier temps, que chaque participant recherche si son choix est celui qui le satisfait le plus et, dans un deuxième temps, de l'exprimer aux autres participants de son groupe.	Durée: 10 minutes Document: Annexe 3F
f) connaître la cinquième étape	3.7 V. Communiquer: en informer les autres. Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape et demande, dans un premier temps, que chaque participant recherche les modalités possibles de communication du choix qu'il a fait et, dans un deuxième temps, de le faire partager aux autres participants de son groupe.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3G
g) connaître la sixième étape	3.8 VI. Vivre selon ses valeurs: que puis-je faire? Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape et demande, dans un premier temps, de rechercher une action qui démontre ou démontrerait dans sa vie éducative de tous les jours la valeur privilégiée et, dans un deuxième temps, de l'exprimer aux deux autres participants de son groupe.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3H
h) connaître la septième étape	3.9 VII. Intégrer ses décisions: que puis-je faire, refaire et refaire? Un animateur distribue et lit à haute voix le texte d'introduction de cette étape. Il demande ensuite, dans un premier temps, de rechercher plusieurs manières de traduire, dans sa vie éducative de tous les jours, la valeur privilégiée et, dans un deuxième temps, de l'exprimer aux deux participants de son groupe.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 3I
i) intégrer ces nouvelles connaissances dans la vie de tous les jours	3.10 Travail à faire d'ici la prochaine rencontre: Un animateur distribue la feuille Annexe 3J, en fait la lecture à haute voix et répond aux questions.	Durée: 5 minutes Document: Annexe 3J
	3.11 Distribution de la feuille d'évaluation.	Annexe 3K

ANNEXE 3A

Texte de présentation des auteurs
et du processus de la clarification des valeurs

Référence:

SIMON, Sidney, OLDS, Wendkos Sally, Aider les jeunes à choisir, Le Jour Éditeur, Coll. Actualisation, 1981, 269 pages, pp. 27 à 29.

Les sept étapes de la Clarification de valeurs

Les valeurs ne s'enseignent pas. Mais on peut enseigner une méthode qui permet de définir ces valeurs. Nous *pouvons* enseigner à nos enfants à analyser judicieusement leur vie, à comprendre qu'ils ont souvent le choix entre plusieurs décisions possibles, à examiner les conséquences de chacune de ces options, et à choisir en tenant compte de tous ces facteurs. Nous pouvons ensuite leur apprendre à bien scruter leur vie, à juger eux-mêmes s'ils traduisent ou non leurs valeurs personnelles dans leurs gestes et leurs paroles. Nous pouvons leur expliquer clairement combien il est important qu'ils définissent leurs propres valeurs après mûre réflexion, et non sous le coup de leurs impulsions, ou à la légère, ou sous l'influence de leur entourage.

Comment pouvons-nous leur enseigner tout cela ? À l'aide de la démarche de la Clarification de valeurs. Cette approche nous permet d'examiner nos propres valeurs et permet à nos enfants d'examiner les leurs. Cette approche ne privilégie aucune valeur en particulier. Elle sert au contraire à laisser à chacun la possibilité de choisir lui-même.

Lorsque nous aidons nos enfants à définir leurs valeurs personnelles, nous devons inévitablement examiner les nôtres. Cette démarche nous amène à percevoir beaucoup plus clairement ce en quoi nous croyons. Elle nous fait aussi voir que nos valeurs changent tout comme nous changeons nous-mêmes.

Il y a vingt ans, l'auteur principal de cet ouvrage faisait ses études de doctorat en sciences de l'éducation avec le profes-

seur Louis Raths. Le professeur Raths étudiait depuis longtemps les raisons qui amenaient les gens à décider que certaines croyances et certains gestes posés étaient bien ou mal. Il était convaincu que la simple morale ne suffisait pas à expliquer l'écart entre ce que les hommes croient qu'ils devraient penser et faire et ce qu'ils pensent et font en réalité.

Après plusieurs années d'observation, le professeur en vint à la conclusion que, pour définir leurs véritables valeurs, les gens effectuaient une démarche ardue comportant sept étapes. Ce sont ces mêmes étapes qui constituent l'échelle de la Clarification de valeurs.

Parlons maintenant à la première personne du singulier. J'aimerais, moi, Sidney Simon, vous expliquer à vous, lecteur ou lectrice, comment j'ai appris à réfléchir davantage et à examiner mes valeurs personnelles en étudiant et en travaillant avec le professeur Raths. Je voulais comprendre à fond *comment* je vivais ma propre vie. Et cette analyse a complètement changé ma vie. Tout mon enseignement reflétait mes efforts de réflexion sur les valeurs personnelles à un point tel que j'ai cessé d'enseigner une matière précise. J'étais alors professeur de littérature et de sciences humaines. J'avais moins envie d'étudier l'histoire d'une grande guerre ou la structure d'un sonnet, que de trouver ce qui constituait le sens, la valeur dans la vie. Je devins tellement convaincu qu'il fallait communiquer cette philosophie aux autres que je devins un « engagé » et me mis à consacrer de plus en plus de temps pour parler de la Clarification de valeurs à des groupes et animer des stages à cet effet.

Une expérience personnelle démontre bien comment cette réflexion m'a amené à changer ma vie. J'étais professeur à la faculté des sciences de l'éducation. J'avais jusqu'alors enseigné à mes étudiants, de futurs professeurs, que le système d'évaluation employé dans les écoles était une invention scolaire malsaine. Je leur avais aussi expliqué que nous devons tous traduire nos convictions personnelles dans nos gestes. Pourtant, parce que l'administration de l'université me le demandait, je donnais encore des notes à mes étudiants. J'ai

alors compris que, pour traduire mes convictions dans mes gestes, je devais cesser de donner des notes. Je savais que, d'un autre côté, je risquais ainsi de nuire à ma vie professionnelle. Effectivement, on a refusé de m'accorder ma permanence. Mais j'étais convaincu que j'avais raison.

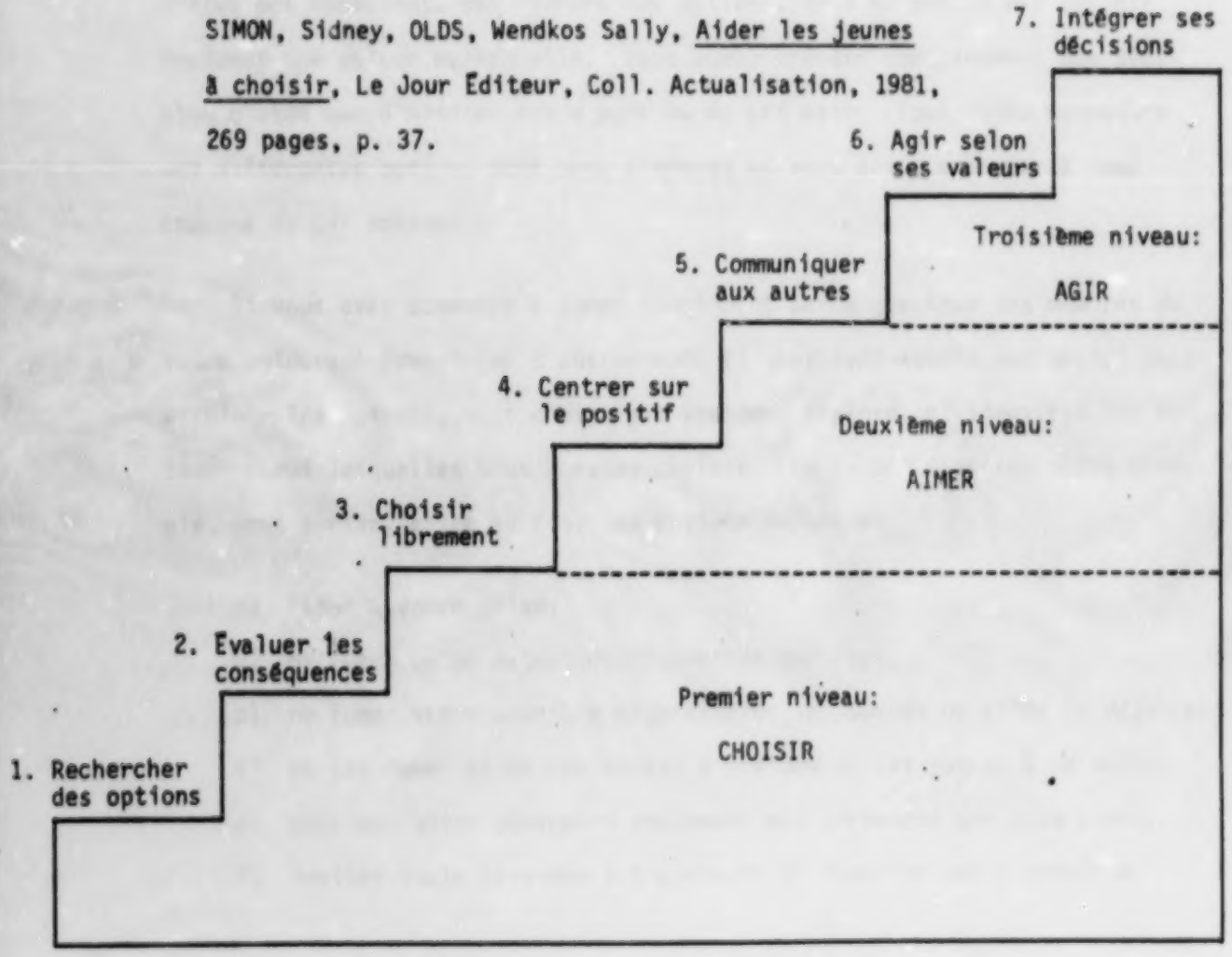
Plusieurs autres personnes partageaient mon opinion. Mes étudiants organisèrent des marches de protestation. Plusieurs éminents professeurs se portèrent à ma défense. On écrivit, dans un journal, que j'étais « un professeur calme, ouvert et réceptif » qui s'était lancé dans une incroyable bataille morale. Après quelque temps, l'administration de l'université modifia sa décision et m'accorda ma permanence. J'avais fait valoir mes droits ; cette décision finale venait le prouver. Une autre preuve vint s'ajouter un an plus tard : une autre université m'offrit d'enseigner au Centre d'éducation humaniste qu'on y avait créé. J'ai accepté. J'occupe toujours ce poste, libre d'enseigner pour le pur plaisir d'enseigner, libre de continuer à développer cette philosophie des valeurs qui reste le guide de ma vie.

ANNEXE 3B

Schéma du processus de clarification des valeurs

Référence:

SIMON, Sidney, OLDS, Wendkos Sally, Aider les jeunes à choisir, Le Jour Éditeur, Coll. Actualisation, 1981, 269 pages, p. 37.



Les sept étapes de la clarification des valeurs

ANNEXE 3C

Première étape:
Recherche des options: Que puis-je faire?

Quelles sont vos options? Lorsque vous n'avez pas le choix ou que vous n'êtes pas conscients des différentes options, vous ne pouvez pas définir vraiment une valeur personnelle. Vous devez prendre consciemment une décision plutôt que d'hésiter entre agir ou ne pas agir. Vous devez connaître les différentes options dont vous disposez et vous devez examiner à fond chacune de ces options.

Si vous avez commencé à fumer simplement parce que tous les membres de votre entourage fument (en d'autres mots si vous avez adopté une option sans examiner les autres), vous n'avez pas vraiment exploré, ni identifié les options parmi lesquelles vous pouviez choisir. En ce qui concerne notre exemple, vous auriez, entre autres, les options suivantes:

a) fumer à votre guise;
b) ne fumer qu'un paquet de cigarettes par jour;
c) ne fumer votre première cigarette de la journée qu'après le déjeuner;
d) ne pas fumer et ne pas tenter d'influencer les autres à ce sujet;
e) exprimer votre désaccord seulement aux personnes que vous aimez;
f) inviter toute personne à s'abstenir de fumer en votre présence.

ANNEXE 3D

Deuxième étape:
Examiner les conséquences:
Que se passerait-il si je ...?

Votre choix est un véritable choix si vous vous abstenez de le faire sous le coup de vos impulsions ou de vos émotions et si vous prenez le temps de réfléchir soigneusement à toutes les conséquences possibles. La plupart du temps, une option entraîne des conséquences favorables et des conséquences défavorables que vous devez soupeser avant de décider.

Retournons à notre exemple. Vous pourriez vous dire: «Si je fume beaucoup, j'augmente les risques de cancer des poumons, d'emphysème et de crise cardiaque; j'aurai une mauvaise haleine; je risque de brûler mes vêtements ou mes meubles; et je devrai dépenser tant d'argent pour mes cigarettes. D'un autre côté, fumer m'aide à me détendre. Si je ne fumais pas à ma guise, je serais si tendu qu'il me faudrait peut-être suivre une thérapie et dépenser beaucoup plus d'argent.» (Ici, vous pourriez retourner à la première étape et examiner d'autres options, par exemple, trouver d'autres moyens de vous détendre. Ajoutez-les à la liste d'options à examiner.)

«Si je ne fume que modérément, je risque moins d'être malade. Si je ne fume pas du tout, je risque encore moins. Si je cesse de fumer, je risque de gagner du poids; un autre problème de santé. Quel est le risque le moins dangereux?»

«Si je m'abstiens de fumer mais permets aux autres de fumer dans ma mai-

son, je vais respirer de la fumée. Si je demande à mes invités de ne pas fumer chez moi, je réduirai les risques de problèmes physiques mais je risquerai par contre de perdre mes amis qui tiennent absolument à fumer.»

Quelles conséquences sont les plus importantes pour vous?

ANNEXE 3E

Troisième étape:
Choisir librement:
Est-ce vraiment ce que JE veux?

Vous choisissez librement lorsque personne ne vous contraint, que personne n'exerce de pression sur vous, lorsque vous ne vous attendez pas à ce qu'on vous récompense, ni ne craignez qu'on vous punisse, lorsque vous ne vous souciez pas de ce que les autres vont dire ou faire.

Si vous vous abstenez de fumer parce que votre médecin vous a dit de cesser de fumer si vous ne voulez pas mourir dans un an, ou parce que vous n'avez pas les moyens de vous acheter des cigarettes, ou parce que vous craignez que vos parents vous punissent, vous ne choisissez pas librement. Si vous fumez pour prouver que vous êtes «libre, décontracté», vous ne choisissez pas librement puisque vous faites ce que les autres veulent. Vous choisissez librement lorsque vous examinez la situation, analysez toutes les options possibles et identifiez les conséquences.

ANNEXE 3F

Quatrième étape:
Centrer sur le positif:
En suis-je heureux et fier?

Vous avez choisi et vous en êtes très heureux. Vous n'avez pas choisi à cause de motifs négatifs. Vous avez choisi l'option qui vous satisfait le plus, celle que vous aimez.

Si vous dites: «À 65 ans, je n'aurai plus besoin de me soucier de ma santé! Je recommencerai à fumer à ce moment-là!», il semble évident que vous avez opté pour le moindre de deux maux. Mais, si vous dites: «Je suis vraiment content. Je me sens tellement mieux depuis que j'ai cessé de fumer. Je me suis défait d'une habitude. Ce que je mange a meilleur goût. Je ne pollue pas l'atmosphère. Quelle satisfaction!», vous êtes alors très heureux et très fier de votre choix.

ANNEXE 3G

Cinquième étape:
Communiquer: Est-ce que j'en informe les gens?

Maintenant que vous êtes fier de votre choix, vous voulez en parler à tout le monde, chaque fois que vous en avez l'occasion.

Vous pourriez choisir de ne pas fumer et n'en parler à personne de peur qu'on ne vous accuse de «jouer au plus fin». Par contre, si vous êtes vraiment contre la cigarette, si c'est vraiment une de vos valeurs personnelles, vous voudriez le dire au monde entier! Vous seriez capable d'écrire une lettre aux journaux et aux magazines pour qu'ils éliminent les réclames publicitaires sur la cigarette. Vous pourriez coller une étiquette «non-fumeur» sur le pare-choc de votre voiture ou porter un macaron de non-fumeur. Lorsqu'on vous offre une cigarette, vous pourriez répondre: «Non merci. Je crois que la cigarette est dangereuse.» Et personne ne douterait de votre opinion personnelle à ce sujet.

ANNEXE 3H

Sixième étape:
Vivre selon ses valeurs:
Que puis-je faire?

Vous faites tout ce qui est en votre pouvoir pour traduire vos valeurs dans vos actes. Vous y mettez le temps, l'énergie et l'argent nécessaires. En ce qui a trait à la cigarette, vous pourriez vous défaire de vos cendriers, afficher une note à la porte de votre maison pour informer vos invités que personne ne fume chez vous, joindre les rangs d'un groupe qui lutte contre la cigarette, travailler pour que le gouvernement passe une loi défendant de fumer dans les endroits publics, inviter quelqu'un qui fume dans une zone réservée aux non-fumeurs à éteindre sa cigarette, même si vous risquez que cette personne vous réponde sèchement.

ANNEXE 3I

Septième étape:
Intégrer ses décisions:
Que puis-je faire, refaire et refaire?

Vous ne pouvez pas traduire vos valeurs dans vos actes une fois pour toutes et les oublier ensuite. Vos valeurs font partie de votre vie de tous les jours.

Si vous n'envoyez une lettre qu'à un seul journal, si vous portez un bouton une journée et le mettez ensuite dans votre commode, si vous demandez à une personne de ne pas fumer dans un ascenseur et avez l'impression que vous avez fait votre part, vous ne vivez pas vraiment vos valeurs personnelles. Par contre, si vous cherchez toujours de nouvelles façons de traduire dans vos actes votre opposition à la cigarette et si cette attitude fait vraiment partie de votre vie de tous les jours, vous avez vraiment franchi la dernière étape de la démarche de la clarification de valeurs.

ANNEXE 3J

Travail de réflexion sur le Module 3

D'ici la prochaine rencontre, observez votre conduite éducative, vos propos, vos attitudes afin d'avoir en main les moments où vous avez "agi" la valeur que vous avez analysée dans le Module 3.

Inscrivez ci-après chacun des actes posés.

1. Date: _____

   Acte: _____

   _____

2. Date: _____

   Acte: _____

   _____

3. Date: _____

   Acte: _____

   _____

4. Date: _____

   Acte: _____

   _____

5. Date: _____

   Acte: _____

   _____

6. Date: _____

Acte: _____

Réflexions:

ANNEXE 3K

Évaluation du Module 3

Objectif terminal:

Connaître, afin de pouvoir les utiliser, les sept étapes de clarification des valeurs de Louis Raths et Sidney Simon.

Objectifs intermédiaires:

a) connaître Louis Raths et Sidney Simon, l'historique de la démarche et les sept étapes;

b) connaître la première étape: Rechercher les options possibles;

c) connaître la deuxième étape: Examiner les conséquences;

d) connaître la troisième étape: Choisir librement;

e) connaître la quatrième étape: Centrer sur le positif;

f) connaître la cinquième étape: Communiquer: en informer les autres;

g) connaître la sixième étape: Vivre selon ses valeurs;

h) connaître la septième étape: Intégrer ses décisions;

i) intégrer ces nouvelles connaissances dans la vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cete fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			
Atteinte de l'objectif d)			
Atteinte de l'objectif e)			
Atteinte de l'objectif f)			
Atteinte de l'objectif g)			
Atteinte de l'objectif h)			
Atteinte de l'objectif i)			

ANNEXE 3K

Evaluation du Module 3 (suite)

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

MODULE 4

Analyse de sa pratique éducative
Niveau de la relation

MODULE 4

Table des matières

Objectifs ---------- 99

Schéma de fonctionnement ---------- 100

Documents:

Annexe 4A ---------- 103

Annexe 4B ---------- 104

Annexe 4C ---------- 119

Annexe 4D ---------- 120

Annexe 4E ---------- 121

Annexe 4F ---------- 123

Annexe 4G ---------- 124

MODULE 4

Objectifs

Objectif terminal:

Connaître son propre mode relationnel dans ses conduites et attitudes éducatives et les valeurs qui le sous-tendent.

Objectifs intermédiaires:

a) être capable d'identifier les modes parent, adulte ou enfant dans ses transactions éducatives;

b) être capable d'identifier les messages révélés par ses comportements non verbaux;

c) reconnaître les valeurs qui animent ses transactions éducatives dans ses comportements verbaux et non verbaux;

d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

MODULE 4

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Retour sur le travail donné à la fin de la dernière rencontre. Les participants s'expriment sur la valeur qu'ils avaient à observer dans leurs attitudes et comportements.	Durée: 20 minutes
a) être capable d'identifier les modes parent, adulte ou enfant dans ses transactions éducatives. Référence: DUPONT, Pol, op. cit., pp. 77 à 81	Cette activité s'adresse, dans le livre de Pol Dupont, à de futurs enseignants. Il nous faut donc nous mettre au diapason de la relation éducative enseignante, dans cet atelier, si nous sommes un agent d'éducation autre qu'un enseignant. Il reste que les transactions relationnelles que nous allons découvrir se vivent également dans toute relation éducative. Un animateur demande aux participants de se regrouper par trois.	
Les trois activités 4.1, 4.2 et 4.3 tirées du livre de Pol Dupont ont été adaptées à partir de l'oeuvre suivante: Harris, T.A., D'accord avec soi et les autres, Paris, EPI, 1973.	4.1 Voici une série de réflexions prononcées par des enseignants. Ces phrases peuvent être regroupées en trois catégories qui correspondent à trois états psychologiques du maître. En fait, chaque phrase prononcée implique l'existence d'un état psychologique sous-jacent qui conditionne l'attitude du maître autant que la teneur de son propos. Sans donner de nom à ces trois états psychologiques, vous allez essayer de regrouper les phrases qui concernent le même état psychologique (il y a des mots significatifs dans chacune des phrases). Lorsque chacun a répondu personnellement, il compare ses réponses à celles des participants de son groupe et discute avec eux des raisons de son choix. Il faut exprimer clairement pourquoi certaines phrases ont été groupées dans la même colonne.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 4A

MODULE 4

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	4.2 L'animateur distribue à chacun les feuilles de l'Annexe 4B et demande de les lire en petits groupes. L'animateur reprend la parole: vous découvrirez que l'individu véhicule trois états psychologiques qui sont des ensembles cohérents d'émotions, de pensées et d'actions. Ces ensembles sont répétitifs, c'est-à-dire qu'on les retrouve au fil du temps dans la plupart de tous nos actes. Déterminez ces trois états psychologiques ainsi que leurs caractéristiques essentielles (Annexe 4C). L'animateur demande ensuite de revoir l'exercice fait précédemment en 4.1 et de vérifier les réponses en fonction de la synthèse de 4.2.	Durée: 60 minutes Documents: Annexe 4B, Annexe 4C
b) être capable d'identifier les messages révélés par ses comportements non verbaux. Référence: DUPONT, Pol, op. cit., p. 119.	4.3 Un animateur propose l'activité qui suit: nous avons découvert que l'individu véhicule trois états psychologiques: P-A-E. Essayez maintenant de déterminer à quel état psychologique correspondent les comportements non verbaux décrits dans l'Annexe 4D. L'animateur distribue la feuille Annexe 4D. Lorsque tous ont terminé, l'animateur demande aux participants de discuter des réponses avec les autres personnes du groupe.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 4D
c) reconnaître les valeurs qui animent ses transactions éducatives dans ses comportements verbaux et non verbaux.	4.4 Au regard de l'analyse transactionnelle de Berne, adaptée par Pol Dupont dans les activités précédentes, recherchez les valeurs impliquées dans les propos et les comportements non verbaux des types P, A et E. Recherchez, dans votre vécu éducatif, un exemple de propos et de comportement non verbal de chaque type.	Durée: 30 minutes

MODULE 4

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours	4.5 Travail à faire d'ici la prochaine rencontre. Un animateur lit à haute voix en quoi consiste le travail et répond aux questions. 4.6 Les feuilles d'évaluation sont distribuées à chaque participant.	Documents: Annexe 4E, Annexe 4F Document: Annexe 4G

ANNEXE 4A

Référence:

DUPONT,Pol, Pratique de la classe, domaine relationnel, Éditions Labor, Coll. Éducation et développement personnel, Bruxelles, 1983, 159 pages, p. 77.

Réflexions du maître	1° cat.	2° cat.	3° cat.
1. Maintenant, souvenez-vous toujours de...			
2. À mon avis, il est possible d'envisager une autre solution.			
3. Je veux cette préparation pour demain.			
4. Une fois pour toutes, la solution est celle-ci.			
5. C'est vraiment stupide ce que tu fais.			
6. De quelle manière es-tu arrivé à ces résultats.			
7. Combien de fois ai-je répété que ...?			
8. Je ne m'occupe pas de cela.			
9. Qu'est-ce que cela veut dire? Explique.			
10. Tu n'es qu'un pauvre paresseux...!			

ANNEXE 4B

Référence:

HARRIS, T.A., D'accord avec soi et les autres, Guide pratique d'analyse transactionnelle, E.P.I., Paris, 243 pages.

II. Le Parent, l'Adulte et l'Enfant

La passion de la vérité est réduite au silence
par les réponses qui ont le poids
de l'autorité incontestable.

Paul Tillich.

Lorsque Berne a commencé à développer l'analyse transactionnelle, il a observé que lorsque nous regardons et écoutons les gens, nous pouvons les voir changer sous nos yeux. C'est une espèce de changement total : changements simultanés dans l'expression du visage, le vocabulaire, les gestes, l'attitude et les fonctions du corps qui peuvent faire rougir le visage, battre le cœur ou accélérer la respiration.

Nous pouvons constater ces brusques changements chez tout le monde : le petit garçon qui éclate en sanglots lorsqu'il n'arrive pas à faire marcher un jouet, la jeune fille dont le visage douloureux s'emplit de joie lorsqu'enfin le téléphone sonne, l'homme qui pâlit et se met à trembler en apprenant l'échec d'une affaire, le père dont le visage devient « de marbre » lorsque son fils le conteste. L'individu qui change ainsi est bien toujours la même personne au point de vue squelette, peau et vêtements. Alors qu'est-ce qui change en lui ? Il change *de* quoi *en* quoi ?

Telle était la question qui fascinait Berne au début du développement de l'analyse transactionnelle. Un avocat de trente-cinq ans qu'il était en train de soigner, disait : « Je ne suis pas réellement un avocat, je ne suis qu'un petit garçon. » Hors du cabinet du psychiatre, il était en fait un avocat réputé mais, en traitement, il se sentait un petit garçon et agissait comme tel. Parfois, au cours de la séance, il lui arrivait de demander à Berne : « Vous adressez-vous à l'avocat ou au petit garçon ? » Berne et son client étaient intrigués par l'existence et l'apparition successive de ces deux personnes réelles ou ces deux états d'être, et se sont mis à les appeler « l'adulte » et « l'enfant ». Le traitement était centré sur la séparation des deux. Plus tard, un autre état a commencé à se manifester comme un état distinct de « l'adulte » et de « l'enfant ». C'était le « parent » et il se reconnaissait à son comportement qui était une reproduction de ce que le client avait vu faire à ses parents ou avait entendu dire par ses parents lorsqu'il était enfant.

Le passage d'un état à un autre se révèle dans l'attitude, les mots et les gestes. Une femme de trente-quatre ans est venue me consulter pour un problème d'insomnie, d'inquiétude constante sur « ce que je fais à mes

s'est mise tout d'un coup à pleurer, disant : « Vous me donnez l'impression d'avoir trois ans. » Sa voix et son attitude étaient celles d'un petit enfant. A ma question : « Qu'est-il arrivé pour que vous ayiez l'impression d'être un enfant ? », elle a répondu : « Je ne sais pas » et elle a ajouté : « J'ai eu tout d'un coup le sentiment d'être une ratée. » J'ai dit : « Et bien, parlons des enfants et de la famille. Peut-être pourrons-nous découvrir quelque chose, à l'intérieur de vous-même, qui est à l'origine de ces sentiments d'échec et de désespoir. » Un peu plus tard, sa voix et son attitude ont encore changé brusquement. Elle est devenue critique et dogmatique : « Après tout, les parents aussi ont des droits. Les enfants ont besoin d'être mis à leur place. » En une heure, cette mère a changé trois fois de personnalité et les trois personnalités étaient différentes et distinctes : celle d'un petit enfant dominé par ses sentiments, celle d'un parent conscient de sa valeur et celle d'une femme adulte, qui raisonne, qui est logique et qui est mère de trois enfants.

L'observation continue a confirmé l'hypothèse selon laquelle ces trois états existent chez tout le monde. C'est comme si, dans chaque personne, il y avait la petite personne qu'elle était lorsqu'elle avait trois ans. Il y a également, à l'intérieur d'elle-même, ses propres parents. Ce sont les enregistrements, dans le cerveau, des expériences réelles des événements intérieurs et extérieurs dont les plus importants se sont produits au cours des cinq premières années de la vie. Enfin, il y a un troisième état, différent des précédents. On appelle les deux premiers le Parent et l'Enfant et le troisième, l'Adulte (voir figure 1).

Ces états de l'être ne sont pas des rôles mais des réalités psychologiques. Berne dit que « le Parent, l'Adulte et l'Enfant ne sont pas des concepts comme le Surmoi, le Moi et le ça... mais des réalités phénoménologiques[1] ». L'état est produit par le play back des données d'événements enregistrés dans le passé, contenant des personnes réelles, des moments réels, des lieux réels, des décisions réelles et des sentiments réels.

Fig. 1 La personnalité

Le Parent

Le Parent est un immense recueil d'enregistrements, dans le cerveau, des événements extérieurs non contestés ou imposés, perçus par une personne au cours de ses premières années, période que nous limitons grosso modo aux cinq premières années de la vie. C'est la période qui précède la naissance sociale de l'individu, avant qu'il ne quitte son foyer pour répondre aux exigences de la société et qu'il n'entre à l'école (voir figure 2). Le mot Parent est le plus descriptif de ces données puisque les « bandes » les plus importantes sont celles qui sont fournies par l'exemple et les déclarations de ses propres parents, parents réels ou substituts. Tout ce que l'enfant a vu faire à ses parents et tout ce qu'il leur a entendu dire est enregistré dans le Parent. Nous avons tous un Parent du fait que tous, nous avons fait l'expérience des stimuli externes au cours des cinq premières années de notre vie.

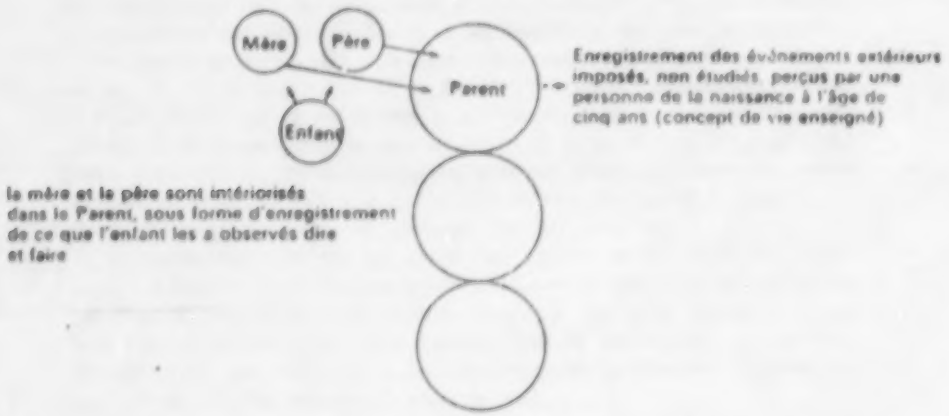


Fig. 2. — Le Parent

Le Parent est spécifique pour chaque personne puisqu'il est l'enregistrement de cette collection d'expériences précoces uniques pour lui.

Les données du Parent ont été reçues et enregistrées « en direct », sans préparation. La situation du petit enfant, sa dépendance et son incapacité d'élaborer des significations au moyen de mots, ne lui ont pas permis de modifier, corriger ou expliquer. Donc, si les parents étaient constamment dressés l'un contre l'autre, cette lutte a été enregistrée en même temps que la terreur de voir les deux personnes dont l'enfant dépendait pour survivre, en train de se détruire. Il n'y a pas moyen d'inclure, dans cet enregistrement, le fait que le père s'était enivré parce que son affaire venait de « tomber à l'eau » ou que la mère était à bout parce qu'elle venait de s'apercevoir qu'elle était de nouveau enceinte.

Dans le Parent sont enregistrés tous les avertissements, règles et lois que l'enfant a entendus de ses parents et observés dans leur mode de vie. Ils vont des toutes premières communications parentales, interprétées non verbalement d'après le ton de la voix, l'expression du visage, les caresses ou l'absence de caresses, aux règles verbales les plus élaborées et aux préceptes adoptés par les parents à mesure que la petite personne devenait capable de comprendre le langage. Dans cette collection d'enregistrements, il y a les milliers de « non » adressés au petit enfant, les « ne fais pas » qui le bombardaient, les airs de souffrance et d'horreur peints sur le visage de la mère lorsque sa maladresse apportait la honte sur la famille sous la forme du vase ancien cassé de tante Ethel.

De même sont enregistrés les gloussements de plaisir d'une mère heureuse et les airs de délice d'un père fier. Lorsque nous réalisons que l'enregistrement est continu, nous commençons à comprendre l'énorme quantité de données dont dispose le Parent. Plus tard, viennent les recommandations plus compliquées : souviens-toi, mon fils, que, où que tu ailles dans le monde, tu t'apercevras toujours que les gens les meilleurs sont des méthodistes ; ne dis jamais de mensonges ; paie tes dettes ; on est jugé sur ses fréquentations ; tu es un bon garçon si tu laves ton assiette ; le gaspillage est le principal péché ; ne te fie jamais à un homme ; ne te fie jamais à une femme ; tu es damné si tu le fais et damné si tu ne le fais pas ; ne te fie jamais à un flic ; les mains laborieuses sont des mains heureuses ; ne passe pas sous les échelles ; fais à autrui ce que tu voudrais qu'on te fasse à toi-même ; fais pour les autres ce qu'ils ne font pas pour toi.

Le point important est que ces règles, qu'elles soient bonnes ou mauvaises à la lumière d'une éthique raisonnable, sont enregistrées comme *vérités* venant de la source de toute sécurité, ceux qui mesurent six pieds à une époque où il est important pour l'enfant haut de deux pieds, de leur être agréable et de leur obéir. C'est un enregistrement permanent. Personne ne peut l'effacer. Il peut être rejoué toute la vie.

Cette répétition a une puissante influence tout au long de la vie. Ces exemples — qui contraignent, qui forcent, qui sont parfois permissifs mais plus souvent restrictifs — sont solidement intériorisés comme une collection volumineuse de données essentielles à la survie de l'individu dans le cadre d'un groupe : groupe d'abord limité à la famille et qui se prolonge toute la vie dans une succession de groupes nécessaires à la vie. Sans un parent physique, l'enfant mourrait. Le Parent intérieur préserve aussi la vie, met à l'abri de beaucoup de dangers qui, perçus expérientiellement, pourraient causer la mort. Dans le Parent, il y a l'enregistrement : « Ne touche pas ce couteau ! » C'est un ordre impérieux. La menace pour la petite personne, elle qu'elle la voit, c'est que sa mère la battra ou manifestera autrement sa désapprobation. La menace plus grande est qu'elle risque de se couper et de se saigner à mort mais elle ne peut la percevoir. Elle ne dispose pas des données adéquates. L'enregistrement des ordres des parents est alors une aide indispensable à la survie, à la fois au sens physique et social.

Une autre caractéristique du Parent est la fidélité des enregistrements contradictoires. Les parents disent une chose et en font une autre. Les parents

disent : « Ne mens pas » mais ils disent des mensonges. Ils disent aux enfants que c'est mauvais de fumer pour leur santé mais eux-mêmes fument. Ils proclament leur adhésion à une éthique religieuse mais ne vivent pas conformément avec elle. C'est dangereux pour le petit enfant de poser des questions sur ces contradictions et alors il est dérouté. Parce que ces données sont pour lui source de confusion et de crainte, il se défend en arrêtant l'enregistrement.

Nous considérons le Parent surtout en tant qu'enregistrement des transactions entre les deux parents de l'enfant. Il peut être utile de considérer les enregistrements des données du Parent comme une sorte d'enregistrement de son stéréophonique. Il y a deux catégories de sons qui, s'ils sont en harmonie, produisent un effet magnifique lorsqu'ils sont joués ensemble. S'ils ne sont pas harmonieux, l'effet est désagréable et l'enregistrement est mis de côté et très peu joué, si joué il est. C'est ce qui arrive lorsque le Parent contient du matériel discordant. Le Parent est refoulé ou, à l'extrême, rejeté complètement. La mère peut avoir été une « bonne » mère et le père peut avoir été mauvais ou vice versa. Il y a beaucoup de données utiles qui sont emmagasinées du fait de la transmission du bon matériel d'un seul parent ; mais, comme le Parent contient du matériel de l'autre parent qui est contradictoire et générateur d'anxiété, le Parent en tant que tout est affaibli ou fragmenté. Les données discordantes du Parent ne sont pas autorisées à se faire « entendre » en tant que forte influence dans la vie de la personne.

Une autre façon de décrire ce phénomène est de le comparer à l'équation algébrique : plus par moins égale moins. Peu importe l'importance du plus ou la petitesse du moins, le résultat est toujours moins — un Parent affaibli, désintégré. Le résultat, pour l'avenir, peut être l'ambivalence, la discordance et le désespoir — pour la personne qui n'a pas la liberté d'examiner le Parent.

Beaucoup de données du Parent apparaissent dans la vie courante sous la forme de « comment » : comment planter un clou, comment faire un lit, comment manger la soupe, comment se moucher, comment remercier l'hôtesse, comment serrer la main, comment faire croire qu'il n'y a personne à la maison, comment plier les serviettes de toilette ou comment décorer l'arbre de Noël. Le *comment* comprend une grosse masse de données acquises en regardant les parents. Ce sont des données très utiles qui permettent à la petite personne d'apprendre à se débrouiller seule. Plus tard (à mesure que son Adulte devient plus expérimenté et plus libre d'examiner les données du Parent), ces façons anciennes de faire les choses peuvent être abandonnées et remplacées par d'autres qui conviennent mieux à une réalité qui a changé. Une personne dont les premiers enseignements ont été assortis d'une véhémence sévère, peut avoir plus de difficulté pour examiner ses façons de faire anciennes. Elle risque de s'y tenir alors qu'elles ont depuis longtemps perdu leur utilité, parce qu'elle a développé une compulsion à faire « de cette façon et pas autrement ».

La mère d'un adolescent explique le principe parental qui a longtemps dirigé ses méthodes de ménagère. Sa mère lui avait dit : « Ne pose *jamais* un chapeau sur une table ni un manteau sur un lit. » Aussi traversait-elle la vie sans jamais poser un chapeau sur une table ni un manteau sur un lit

S'il lui arrivait d'oublier ou si l'un de ses enfants manquait à cette règle, il y avait une hyper-réaction de sa part qui paraissait démesurée pour la seule violation de règles de simple netteté. Finalement, après avoir vécu plusieurs dizaines d'années en se conformant à cette loi sans l'avoir examinée, la mère demande à la grand-mère (alors âgée de quatre-vingts ans) : « Mère, *pourquoi* ne mettez-vous jamais un chapeau sur une table ni un manteau sur un lit ? »

La grand-mère répond que lorsqu'elle était petite, il y avait des enfants du voisinage qui étaient malsains et sa mère lui avait expliqué qu'il était important de ne jamais mettre les chapeaux des petits voisins sur la table ni leurs manteaux sur le lit. La nécessité de cette recommandation était compréhensible. Selon les découvertes de Penfield, il est également compréhensible que l'enregistrement ait conservé le caractère impérieux originel. Il en est de même pour la plupart des règles que nous appliquons.

Certaines influences sont plus subtiles. Une ménagère moderne, disposant de tout le confort actuel, trouve que l'achat d'un incinérateur ne présente aucun intérêt pour elle. Son mari l'engage à en acheter un, lui démontrant que cela simplifierait ses travaux ménagers. Elle reconnaît qu'il a raison mais trouve toujours une excuse pour en remettre le choix à plus tard. Finalement, son mari lui déclare qu'il est convaincu que c'est *délibérément* qu'elle n'en achète pas et insiste pour connaître la raison de ce refus.

Après réflexion, elle retrouve l'impression ancienne qu'elle avait sur les « restes ». Son enfance se situait pendant la crise des années 30. Chez elle, les restes étaient soigneusement conservés pour nourrir le porc que l'on tuait à Noël et qui constituait une source importante de nourriture. On faisait même la vaisselle sans savon pour que l'eau de vaisselle, avec son maigre contenu d'aliments, puisse être ajoutée aux restes. Petite fille, elle considérait les déchets comme une chose importante et, adulte, elle n'arrivait pas à se décider pour l'achat d'un appareil moderne destiné à s'en débarrasser. (Elle achète l'incinérateur et s'en trouve fort bien.)

Lorsque l'on réalise que des milliers de ces simples règles de vie sont enregistrées dans le cerveau de chaque individu, on commence à se faire une idée de ce que contient l'immense stock de données du Parent. La plupart de ces principes sont renforcés par des impératifs supplémentaires tels que « jamais », « toujours » et « n'oublie jamais que » et, il est permis de le supposer, ont la priorité sur certaines voies neuroniques primaires qui fournissent des données prêtes à être utilisées dans les transactions d'aujourd'hui. Ces règles sont à l'origine des compulsions, des faux-fuyants et des excentricités qui se manifestent plus tard dans le comportement. Que les données du Parent soient bénéfiques ou maléfiques, cela dépend de la façon dont elles sont appropriées au présent du fait qu'elles ont ou non été actualisées par l'Adulte ; nous en discuterons la fonction dans ce chapitre.

Les données du Parent ont d'autres sources que les parents physiques. Un enfant de trois ans qui reste assis plusieurs heures par jour devant un téléviseur, enregistre ce qu'il voit. Les programmes qu'il regarde sont un concept de vie « enseigné ». S'il voit des scènes de violence, je crois qu'il enregistre la violence dans son Parent. C'est ainsi, c'est la vie ! Cette conclu-

sion est certaine si ses parents ne manifestent pas d'opposition en changeant d'antenne. S'ils aiment les programmes de violence, l'enfant reçoit une double sanction — le téléviseur et les gens — et il se reconnaît le droit d'être violent à condition de rassembler la quantité requise d'injustices. La petite personne additionne ses propres raisons de mitrailler l'endroit, exactement comme le shériff ; une soirée de voleurs de bétail, une soirée de hold up et une soirée d'un étranger « chahutant » Miss Kitty peuvent aisément s'accorder dans la vie de la petite personne. Une grande partie de ce qui est expérimenté par les aînés ou par d'autres figures d'autorité est également enregistré dans le Parent. Toute situation extérieure dans laquelle la petite personne se sent dépendante au point qu'elle n'est pas libre de questionner ou d'explorer, produit des données qui sont stockées dans le Parent. (Il y a un autre type d'expérience extérieure du très petit enfant qui n'est pas enregistré dans le Parent et que nous examinerons lorsque nous décrirons l'Adulte.)

L'Enfant

Tandis que les événements extérieurs s'enregistrent sous la forme de cette masse de données que nous appelons le Parent, un autre enregistrement se fait simultanément. C'est l'enregistrement des événements *intérieurs*, les réponses de la petite personne à ce qu'elle voit et entend (figure 3). Dans cette connexion, il est important de rappeler l'observation de Penfield :

> Le sujet « re-sent » l'émotion que la situation a produite en lui à l'origine et ses interprétations, vraies ou fausses, sont les mêmes que celles qu'il a vécues alors. Ainsi, le souvenir évoqué n'est pas la reproduction photographique ou phonographique exacte des scènes ou événements du passé. C'est la reproduction de ce que le patient *a vu, entendu, senti et compris* [3]. (L'italique est de l'auteur.)

C'est cette masse de données de « vu, entendu, senti et compris » que nous appelons l'Enfant. La petite personne ne disposant pas de vocabulaire à l'époque de ses expériences précoces les plus critiques, la plupart de ses réactions sont des *sentiments*. Il ne faut pas perdre de vue sa situation pendant ces premières années. Il est petit, dépendant, inutile et maladroit et il n'a pas de mots pour élaborer des significations. Emerson dit : « Nous devons savoir reconnaître " un regard acerbe ". » L'enfant ne sait pas le faire. Un regard acerbe tourné vers lui ne peut que faire naître des sentiments qui s'ajoutent à sa réserve de données négatives sur lui-même. *C'est ma faute. Encore. Ça l'est toujours. Ce le sera toujours. Le monde n'a pas de fin.*

Pendant cette période de détresse, il y a un nombre infini de demandes totales et intransigeantes adressées à l'enfant. D'une part, il a les besoins (enregistrements génétiques) de vider ses boyaux ad libitum, d'explorer, de

savoir, de briser et de faire du bruit, d'exprimer des sentiments et de faire l'expérience de toutes les sensations agréables associées au mouvement et à la découverte. D'autre part, il y a la demande constante de l'environnement, essentiellement les parents, à laquelle il sacrifie ses satisfactions de base pour

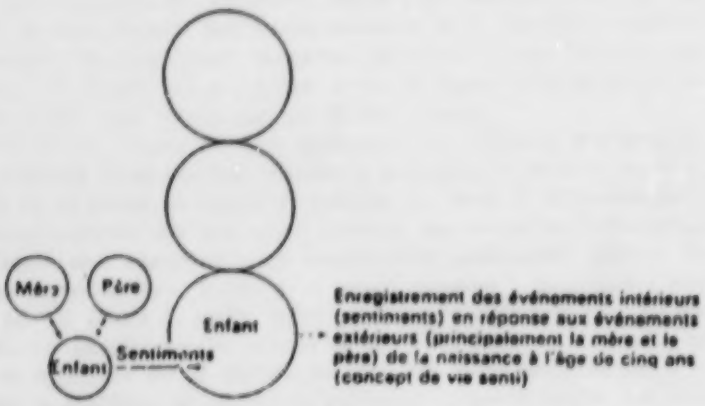


Fig. 3. — L'Enfant

obtenir cette récompense : l'approbation des parents. Cette approbation qui peut disparaître aussi vite qu'elle est venue, est un mystère insondable pour l'enfant qui n'a pas encore établi de lien certain entre la cause et l'effet.

Ce processus qui frustre, qui civilise, aboutit principalement à des sentiments négatifs. Sur la base de ces sentiments, la petite personne conclut rapidement : « Je ne suis pas OK ». Nous appelons cette appréciation de soi globale le NON OK ou l'Enfant NON OK. Cette conclusion et l'expérience continuelle des sentiments malheureux qui mènent à elle et la confirment, sont enregistrées de façon permanente dans le cerveau et ne peuvent être effacées. Cet enregistrement permanent est ce qui reste de l'état d'enfant. De n'importe quel enfant, même l'enfant de parents bons, aimants, bien intentionnés. C'est la *situation de l'enfance* et *non* l'intention des parents qui crée le problème. (Ceci sera discuté longuement au chapitre suivant à propos des positions de vie.) On trouve un exemple du dilemme de l'enfance dans une réflexion faite par ma fille de dix-sept ans Heidi, un matin au petit déjeuner : « Papa, avec un père et une mère OK, comment ne *suis-je* pas OK ? »

Si les enfants de « bons » parents portent le poids du NON OK, on peut se faire une idée du poids porté par les enfants dont les parents sont coupables de graves négligences, d'abus et de cruauté.

Comme dans le cas du Parent, l'Enfant est un état dans lequel une

personne peut être transférée à tout moment dans ses transactions courantes. Il y a beaucoup de choses qui peuvent nous arriver aujourd'hui, qui recréent la situation de l'enfance et nous font éprouver les mêmes sentiments. Nous pouvons fréquemment nous trouver dans des situations où nous sommes en face d'alternatives impossibles, où nous nous trouvons dans une impasse soit réelle soit imaginaire. Cela « accroche l'Enfant » comme nous disons et provoque une répétition des sentiments originels de frustration, de rejet ou d'abandon et nous revivons une version ancienne de la dépression primaire du petit enfant. Par conséquent, lorsqu'une personne est sous l'emprise des sentiments, nous disons que son Enfant a pris le dessus. Lorsque sa colère domine sa raison, nous disons que son Enfant domine.

Tout n'est pas négatif ! Il y a également dans l'Enfant beaucoup de données positives. Dans l'Enfant résident la créativité, la curiosité, le désir d'explorer et de savoir, le besoin de toucher, de sentir et d'expérimenter, et les enregistrements des sentiments glorieux des premières découvertes. Dans l'Enfant sont enregistrées les innombrables expériences sublimes et drôles, les premières dans la vie de la petite personne : la première fois qu'elle a bu à la source du jardin, qu'elle a caressé le doux petit chat, qu'elle s'est sentie en sécurité sur les genoux de sa mère, qu'elle a fait jaillir la lumière en appuyant sur le bouton, la première chasse sous-marine à la savonnette, la répétition de ces choses glorieuses encore et encore. Les sentiments de ces délices sont enregistrés aussi. A tous les enregistrements NON OK, il y a compensation : le OK rythmé du bercement par la mère, la douceur perceptible de la couverture favorite, une bonne réponse continue aux événements extérieurs favorables (si c'est un enfant favorisé) et ces compensations peuvent rejouer dans les transactions d'aujourd'hui. C'est le bon côté, l'enfant heureux, le petit garçon sans souci qui chasse les papillons, la petite fille barbouillée de chocolat. Ceci apparaît également dans les transactions d'aujourd'hui. Toutefois, nos observations des petits enfants et de nous-mêmes en tant qu'adultes, nous convainquent que les sentiments NON OK dépassent de beaucoup les bons. C'est pourquoi il nous paraît juste de penser que nous avons tous en nous un Enfant NON OK.

On me demande souvent à quel moment le Parent et l'Enfant cessent d'enregistrer et s'ils ne contiennent que des expériences datant des cinq premières années de la vie. Je crois qu'au moment où l'enfant quitte son foyer pour sa première expérience sociale indépendante — l'école — il a vu et entendu presque toutes les attitudes et injonctions possibles de ses parents et, à ce moment-là, les autres communications parentales sont essentiellement un renforcement de ce qui a déjà été enregistré. Le fait qu'il commence maintenant à « utiliser son Parent » sur d'autres, a aussi une qualité de renforcement dans la veine de l'idée aristotélienne selon laquelle ce qui est exprimé est imprimé. Quant aux enregistrements ultérieurs de l'Enfant, il est difficile d'imaginer un type d'émotion qui n'ait pas été déjà ressenti sous sa forme la plus intense à l'époque où l'enfant avait cinq ans. Ceci est en accord avec la plupart des théories psychanalytiques et, d'après ma propre expérience, est vrai.

Alors, si nous émergeons de l'enfance avec une série d'expériences qui

sont enregistrées dans un Parent et un Enfant ineffaçables, quel espoir de changement avons-nous ? Comment nous débarrasser de cette emprise du passé ?

L'Adulte

Vers dix mois environ, commence pour l'enfant une chose remarquable. Jusque-là sa vie a consisté principalement en réponses inutiles ou non réfléchies aux demandes et aux stimulations de son entourage. Il a un Parent et un Enfant. Ce qu'il n'a pas, c'est la capacité de choisir ses réponses ou de manipuler son entourage. Il n'a pas eu d'auto-direction, il n'a pas eu la capacité d'aller à la rencontre de la vie. Il a simplement pris ce qui est venu à lui.

Mais, à dix mois, il commence à faire l'expérience du pouvoir de locomotion. Il peut manipuler des objets et commence à se déplacer, se libérant de la prison de l'immobilité. Il est vrai que plus tôt, à huit mois par exemple, le bébé peut pleurer souvent et avoir besoin d'aide pour se sortir d'une position inconfortable mais il est incapable de s'en sortir tout seul. A dix mois, il se concentre sur l'inspection et l'exploitation des jouets. Selon les études conduites par Gesell et Ilg, l'enfant de dix mois

> ... aime jouer avec une tasse et faire semblant de boire. Il porte les objets à sa bouche et les mâche. Il aime à faire jouer ses membres : s'asseyant et jouant après qu'on l'ait mis debout, se penchant loin en avant et se relevant seul. Il s'empare d'un jouet, donne des coups de pied, s'assied et rampe, se dresse et peut se baisser. Il commence à se déplacer. Les activités sociales qui lui plaisent sont de jouer à un « cache-cache » naïf, de faire un bruit de ronflement avec les lèvres, de marcher tenu par les deux mains, d'être à plat-ventre sur le sol ou installé sur un jouet à bascule. Les filles montrent les premiers signes de timidité en penchant la tête d'un côté lorsqu'elles sourient [4].

L'enfant de dix mois a découvert qu'il est capable de faire quelque chose dû à sa propre connaissance et à sa pensée originale. Cette actualisation de soi est le commencement de l'Adulte (figure 4). Les données de l'Adulte s'accumulent du fait que l'enfant est capable de découvrir lui-même, à propos de la vie, ce qui est différent du « concept enseigné » enregistré par son Parent et du « concept senti » enregistré par son Enfant. L'Adulte développe un « concept pensé » de vie, basé sur l'ensemble des données et sur le fonctionnement des données.

La mobilité qui donne naissance à l'Adulte devient rassurante lorsque, plus tard dans la vie, une personne est en détresse. Elle va se promener pour « éclaircir son esprit ». On considère que le fait de marcher apporte

un soulagement à l'anxiété. On a enregistré que le mouvement est salutaire, qu'il a une qualité dissociante, qu'il aide à voir plus clairement en quoi consiste le problème.

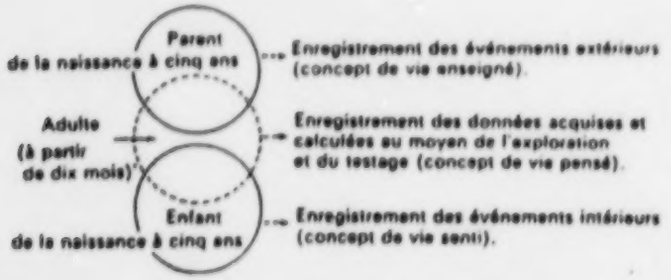


Fig. 4. — Emergence progressive de l'Adulte commençant à dix mois.

L'Adulte, pendant ses premières années, est fragile et hésitant. Il est facilement « abattu » par les ordres du Parent et la crainte de l'Enfant. La mère à propos d'un verre de cristal dit : « Non, non ! Ne touche pas ça ! » L'enfant peut reculer et pleurer mais à la première occasion, il le touchera pour voir exactement ce qu'il en est. Chez la plupart des personnes, l'Adulte, malgré tous les obstacles jetés sur sa route, survit et continue à fonctionner de plus en plus efficacement à mesure que le processus de maturation avance.

L'Adulte est « principalement concerné par la transformation des stimuli en éléments d'information et par le processus et le classement de cette information sur la base de l'expérience antérieure ». Il est différent du Parent qui porte des jugements d'une manière imitative et cherche à renforcer l'ensemble des normes empruntées, et différent de l'Enfant qui a tendance à réagir brusquement sur la base d'une pensée pré-logique et de perceptions peu différenciées ou déformées. A travers l'Adulte, la petite personne peut commencer à faire la différence entre la vie telle qu'elle lui a été enseignée et démontrée (Parent), la vie telle qu'il l'a sentie ou désirée ou imaginée (Enfant) et la vie telle qu'il la voit lui-même (Adulte).

L'Adulte est un calculateur qui utilise les données, qui émet les décisions après avoir examiné l'information des trois sources : le Parent, l'Enfant et les données que l'Adulte a rassemblées et rassemble encore (figure 5). L'une des fonctions importantes de l'Adulte est d'examiner les données du Parent, de voir si elles sont vraies ou fausses et encore applicables aujourd'hui et ensuite, de les accepter ou de les rejeter ; il doit aussi examiner l'Enfant pour voir si ses sentiments sont appropriés au présent ou s'ils sont archaïques, en réponse aux données archaïques du Parent. Le but n'est pas d'écarter le Parent et l'Enfant mais d'examiner librement ces ensembles de

données. L'Adulte, selon Emerson, « ne doit pas être gêné au nom du bien mais doit vérifier si c'est le bien » ou le mal dans ce domaine comme dans la décision *première*, « *Je ne* suis pas OK ».

Le test des données du Parent par l'Adulte peut commencer à un âge précoce. Un enfant qui se sent en sécurité est un enfant qui trouve que la plupart des données du Parent sont fiables : « Ils m'ont dit la vérité ! »

« C'*est* réellement vrai que les voitures dans la rue sont dangereuses » conclut le petit garçon qui a vu son petit chien favori blessé par une voiture dans la rue. « C'*est* réellement vrai que les choses vont mieux lorsque je partage mes jouets avec Bobby » pense le petit garçon qui a reçu de Bobby un objet qui lui plaît. « C'*est* réellement plus confortable lorsque ma culotte n'est pas mouillée » conclut la petite fille qui a appris à aller toute seule à la salle de bain. Si les directives des parents sont fondées sur la réalité, l'enfant, à travers son propre Adulte, arrivera à réaliser l'intégrité ou un sentiment de plénitude. Ce qu'il vérifie résiste au test. Les données qu'il rassemble dans son expérimentation et son examen, commencent à

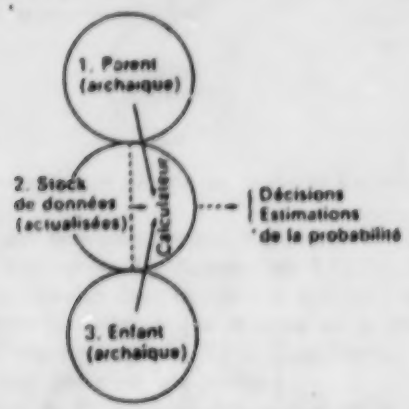


Fig. 5. — L'Adulte reçoit des données de trois sources

constituer des « constantes » auxquelles il peut se fier. Ses découvertes sont étayées par ce qui lui a été d'abord enseigné.

Il est important d'insister sur le fait que la vérification des données du Parent n'efface pas les enregistrements NON OK de l'Enfant qui ont été produits par l'imposition précoce de ces données. La mère croit que le seul moyen d'empêcher Johnny, âgé de trois ans, d'aller dans la rue, c'est de le frapper. Il ne comprend pas le danger. Sa réponse est la crainte, la colère et la frustration, sans tenir compte du fait que sa mère l'aime et qu'elle est en train de protéger sa vie. La crainte, la colère et la frustration sont enregistrées. Ces sentiments ne sont pas effacés par le fait de comprendre, ultérieurement, qu'elle avait raison de faire ce qu'elle faisait mais le fait de comprendre comment la situation originelle de l'enfance a produit tant d'enregistrements NON OK de ce type, peut nous libérer de leur répétition continue

dans le présent. *Nous ne pouvons pas effacer l'enregistrement mais nous pouvons choisir de le débrancher !*

De même que l'Adulte actualise les données du Parent pour déterminer ce qui est valable et ce qui ne l'est pas, il actualise les données de l'Enfant pour déterminer les sentiments qui peuvent être exprimés en sécurité. Dans notre société, on considère qu'il est normal pour une femme de pleurer à un mariage mais pas de crier contre son mari à la réception qui suit. Cepen-

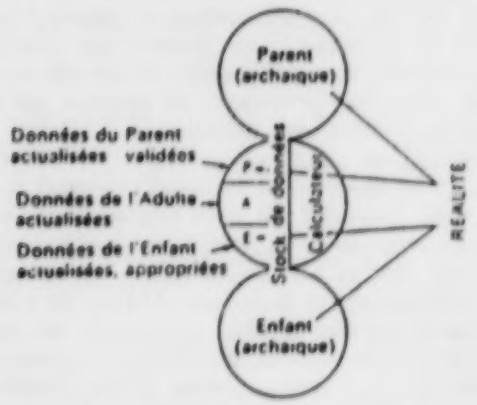


Fig. 6. — La fonction d'actualisation de l'Adulte au moyen de l'épreuve de réalité

dant pleurer et crier sont des émotions propres à l'Enfant. L'Adulte garde l'expression émotionnelle appropriée. La fonction de l'Adulte d'actualiser le Parent et l'Enfant est représentée dans la figure 6. L'Adulte à l'intérieur de l'Adulte dans cette figure, se réfère à des données de la réalité actualisées. (L'évidence autrefois me disait que le voyage dans l'espace n'était que fantasme ; maintenant je sais que c'est une réalité.)

Une autre des fonctions de l'Adulte est *l'estimation de la probabilité*. Cette fonction est lente à se développer chez le petit enfant et, apparemment, pour la plupart d'entre nous, a du mal à le faire tout au long de la vie. La petite personne est constamment confrontée avec des alternatives déplaisantes (ou bien tu manges tes épinards ou bien tu n'auras pas de glace) qui n'incitent pas à l'examen des probabilités. Les probabilités non examinées peuvent être à la base de beaucoup de nos échecs transactionnels et des signes de danger inattendu peuvent causer plus d'affaiblissement chez l'Adulte, ou de retard, que ceux qui sont attendus. Il y a des similitudes ici avec le compteur de cotation dans les affaires d'investissement qui peut avoir des heures de retard pendant les jours d'intense activité boursière. Nous appelons parfois ce délai le « retard du calculateur », remède pour lequel il y a cette vieille méthode bien connue qui consiste à « compter jusqu'à dix ».

La capacité d'estimation des probabilités peut être accrue par l'effort conscient. Comme un muscle du corps, l'Adulte grandit et augmente en efficacité par l'entraînement et l'usage. Si l'Adulte est enclin à avoir des

difficultés, grâce à l'estimation de la probabilité, il peut aussi imaginer des solutions pour faire face à la difficulté si elle vient et quand elle vient.

Toutefois, sous un stress suffisant, l'Adulte peut être affaibli au point que les émotions prennent le dessus d'une manière inappropriée. Les frontières entre Parent, Adulte et Enfant sont fragiles, parfois indistinctes et vulnérables aux signes annonciateurs qui ont tendance à recréer des situations que nous avons expérimentées dans les jours de faiblesse et de dépendance de l'enfance. L'Adulte est parfois submergé par des signes de type « mauvaises nouvelles », si écrasants que l'Adulte est réduit à l'état de spectateur dans la transaction. Un individu dans cette situation pourrait dire : « Je savais que ce que je faisais était une erreur mais je n'y pouvais rien. »

Les réponses irréalistes, irrationnelles, non-Adultes, se voient dans ce que l'on appelle la névrose traumatique. Le danger ou signe de « mauvaises nouvelles » frappe le Parent et l'Enfant en même temps qu'il frappe l'Adulte. L'Enfant répond de la façon dont il l'a fait à l'origine, avec un sentiment NON OK. Ceci peut produire toutes sortes de phénomènes régressifs. L'individu peut avoir de nouveau l'impression d'être un tout petit enfant, sans défense, dépendant. L'un des plus primitifs de ces phénomènes est considéré comme un élément de blocage. On peut le voir en particulier dans les hôpitaux psychiatriques qui pratiquent la politique de la porte fermée. Lorsque la porte se referme sur un nouveau patient, sa régression est rapide et prononcée. C'est pourquoi je suis opposé au traitement des patients dans un cadre où l'accent est mis sur la sollicitude parentale. Entretenir l'Enfant dans l'individu retarde le processus reconstructif de la restauration de l'Adulte dans la fonction exécutive.

Un hôpital idéal serait un motel confortable, avec une « aire de jeu » pour l'Enfant, entourant une clinique consacrée aux activités destinées à créer l'autonomie de l'Adulte. Les infirmières ne porteraient pas d'uniforme et ne joueraient pas le rôle de parents auprès des patients. En tenue de ville, elles emploieraient leurs talents et leur compétence à aider chaque individu à apprendre l'identité de son Parent, Adulte et Enfant.

Dans nos groupes de traitement, nous employons certaines phrases familières qui surprennent, telles que : « Pourquoi ne restez-vous pas dans votre Adulte ? » lorsqu'un membre laisse ses sentiments prendre le dessus. « Quelle était la transaction originelle ? » est une autre de ces phrases. C'est un moyen de « brancher sur l'Adulte » pour analyser la similitude entre le signe annonciateur présent qui est la cause de la détresse présente et la transaction originelle dans laquelle le petit enfant a expérimenté la détresse.

Le travail en cours de l'Adulte consiste alors à vérifier les données anciennes, les validant ou les invalidant et les reclassant pour une utilisation future. Si ce travail se fait facilement et qu'il y a absence relative de conflit entre ce qui a été enseigné et ce qui est réel, le calculateur est libre pour un nouveau travail important, *la créativité*. La créativité est née de la curiosité de l'Enfant, comme l'Adulte. L'Enfant fournit le « Je veux » et l'Adulte le « comment ». La condition essentielle pour la créativité est le temps du calculateur. Si le calculateur est encombré par une vieille affaire, il dispose de peu de temps pour la nouvelle. Une fois vérifiées, beaucoup

de directives du Parent deviennent automatiques et libèrent ainsi le calculateur pour la créativité. Beaucoup de nos décisions dans les transactions quotidiennes sont automatiques. Par exemple, lorsque nous voyons une flèche indiquant une rue à direction obligatoire, nous renonçons automatiquement à aller dans le sens opposé. Nous n'engageons pas notre calculateur dans un processus assez long de données sur le principe de la circulation, le danger du trafic ou la façon dont les signaux sont peints. Si nous devions partir de zéro dans chaque décision ou opérer entièrement sans les données reçues de nos parents, notre calculateur disposerait de peu de temps pour le processus créatif.

Certaines personnes prétendent que l'enfant indiscipliné, libre de toutes contraintes, est plus créatif que l'enfant auquel les parents fixent des limites. Je ne crois pas que ce soit vrai. Un enfant peut consacrer plus de temps à la créativité — pour explorer, inventer, séparer et assembler — s'il ne perd pas de temps à prendre des décisions futiles pour lesquelles il n'a que des données inadéquates. Un petit garçon a plus de temps pour construire un bonhomme de neige s'il n'est pas autorisé à engager avec sa mère une longue discussion oiseuse pour savoir s'il doit ou non porter des caoutchoucs sur ses chaussures. Si un enfant est autorisé à être créatif en peignant les murs de la façade avec du cirage, il n'est pas préparé aux conséquences douloureuses s'il agit de même chez le voisin. Les conséquences douloureuses ne produisent pas des sentiments OK. Il y a d'autres conséquences qui prennent du temps tel le séjour à l'hôpital à la suite d'une rencontre malheureuse avec une voiture dans la rue. Le temps du calculateur est compté. Le conflit en prend beaucoup. Il se produit un conflit qui prend beaucoup de temps lorsque la vérité dite par les parents ne semble pas l'être aux yeux de l'Adulte. L'individu le plus créatif est celui qui découvre qu'une grande partie du contenu du Parent cadre avec la réalité. Il peut alors classer cette information validée dans l'Adulte, lui faire confiance, l'oublier et passer à autre chose — par exemple, comment faire voler un cerf-volant, comment construire un château de sable ou comment faire du calcul différentiel.

Cependant, beaucoup d'enfants sont préoccupés la plupart du temps par le conflit entre la donnée du Parent et ce qu'ils voient comme réalité. Leur problème le plus troublant est qu'ils ne comprennent pas pourquoi le Parent a une telle emprise sur eux. Lorsque la vérité vient frapper à la porte du Parent, le Parent dit : « Venez, raisonnons ensemble. » Le petit enfant dont le père est en prison et dont la mère vole pour le faire vivre, a un enregistrement puissant dans son Parent : « Ne fais jamais confiance à un flic ! » Là-dessus, il en rencontre un qui est amical. Son Adulte étudie toutes les données sur ce garçon sympathique, comment il a fait démarrer la partie de ballon sur la plage, comment il est amical et comment il parle d'une voix calme. Pour cet enfant, il y a conflit. Ce qu'il voit comme réalité est différent de ce qu'on lui a enseigné. Le Parent lui dit une chose et l'Adulte une autre. Pendant la période de sa dépendance réelle à l'égard de ses parents pour ce qui est de sa sécurité, aussi ténue que soit cette sécurité, il est susceptible d'accepter le verdict des parents selon lequel les flics sont mauvais. C'est ainsi que le préjugé est transmis. *Pour un petit enfant, il est peut-être mieux de croire un mensonge que de croire ses propres yeux et oreilles.* Le Parent menace l'Enfant de telle façon (dans un dialogue intérieur continu) que l'Adulte abandonne et cesse d'explorer les zones de conflit. Par conséquent, les « flics sont mauvais » devient une vérité. C'est ce que l'on appelle la contamination de l'Adulte qui sera étudiée au chapitre IV.

ANNEXE 4C

Référence:

DUPONT, Pol, Pratique de la classe. Domaine relationnel. Éditions Labor, Coll. Éducation et développement personnel, Bruxelles, 1983, 159 pages, p. 78.

Détermine les trois états psychologiques ainsi que leurs caractéristiques essentielles.

1° état psychologique - ses caractéristiques
2° état psychologique - ses caractéristiques
3° état psychologique - ses caractéristiques

ANNEXE 4D

Référence:

DUPONT, Pol, Pratique de la classe. Domaine relationnel. Editions Labor, Coll. Education et développement personnel, Bruxelles, 1983, 159 pages, p. 119.

Indique une croix dans les colonnes qui conviennent.

Comportements non verbaux	P	A	E
1. Un enseignant fronçant les sourcils.			
2. Un enseignant qui se met en colère.			
3. Suite à une réponse inadéquate, un enseignant qui hausse les épaules.			
4. Un enseignant qui écoute avec beaucoup d'attention l'explication d'un enfant.			
5. Un enseignant qui croise les bras.			
6. Un enseignant qui circule de droite à gauche le long du tableau en donnant sa matière.			
7. Un enseignant qui se moque et rigole d'une réponse inadéquate fournie par un élève.			
8. Un enseignant pointant l'index vers un élève ou vers une notion enseignée.			
9. Un enseignant approuvant, après avoir écouté un élève, de la tête et d'un clin d'oeil.			
10. Un enseignant rougissant suite à l'entrée de l'inspecteur dans sa classe.			

ANNEXE 4E

Travail de réflexion sur le Module 4

Qu'est-ce qu'un propos de type P dans le langage de l'analyse transactionnelle de Berne?

Qu'est-ce qu'un propos de type A?

Qu'est-ce qu'un propos de type E?

D'ici la prochaine rencontre, observez-vous et notez ci-dessous un propos et un comportement non verbal que vous aurez eus de chaque type et indiquez-en le contexte.

	Comportements verbaux	Comportements non verbaux
P		
A		
E		

Imaginez une feuille d'évaluation indiquant vos objectifs personnels d'ici la prochaine rencontre. Sur une autre feuille, écrivez quels propos, comportements ou attitudes vous avez cherché à atteindre, cette semaine, et demandez à plusieurs personnes de votre entourage d'inscrire leur appréciation concernant vos propos, comportements et attitudes en regard du ou des objectifs fixés par vous.

Modèles: Tableaux I et II du Chapitre III.

ANNEXE 4F

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'amener les personnes, enfants ou adultes, à comprendre leur façon de penser ou leur façon d'agir afin qu'elles ajustent d'elles-mêmes leurs savoir, savoir-faire, savoir-dire.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Je les questionnerai sur les raisons qui ont motivé tel propos ou tel comportement. Je leur demanderai si cette attitude était le meilleur moyen pour parvenir aux motifs invoqués. Je laisserai la personne sur ces deux interrogations, sans lui manifester d'attente, que ce soit de contenu ou de temps.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

Tout à fait en relation

En relation contraire

ANNEXE 4G

Evaluation du Module 4

Objectif terminal:

Connaître son propre mode relationnel dans ses conduites et attitudes éducatives et les valeurs qui le sous-tendent.

Objectifs intermédiaires:

a) être capable d'identifier les modes Parent-Adulte-Enfant dans ses transactions éducatives;

b) être capable d'identifier les messages révélés par ses comportements non verbaux;

c) reconnaître les valeurs qui animent ses transactions éducatives dans ses comportements verbaux et non verbaux;

d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			
Atteinte de l'objectif d)			

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

ANNEXE 4G

Evaluation du Module 4 (suite)

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

MODULE 5

Analyse de sa pratique éducative
Niveau de gestion

MODULE 5

Table des matières

Objectifs ---------- 128

Schéma de fonctionnement ---------- 129

Documents:

Annexe 5A ---------- 131

Annexe 5B ---------- 133

Annexe 5C ---------- 135

Annexe 5D ---------- 137

Annexe 5E ---------- 140

Annexe 5F ---------- 141

Annexe 5G ---------- 143

Annexe 5H ---------- 144

Annexe 5I ---------- 148

Annexe 5J ---------- 149

Annexe 5K ---------- 150

MODULE 5

Objectifs

Objectif terminal:

Connaître, en tant qu'intervenant en éducation, son mode d'intervention éducative et sa façon de gérer les personnes sous sa responsabilité.

Objectifs intermédiaires:

a) identifier le modèle prépondérant de ses attitudes d'administrateur ou d'éducateur selon un modèle traditionnel, à relations humaines ou à ressources humaines;

b) identifier le style de leadership de sa relation éducative au regard de la maturité du groupe, soit: de type directif, paritaire, de participation ou de délégation;

c) identifier les valeurs éducatives révélées par les attitudes et comportements de chaque style de leadership et de chaque modèle de commandement;

d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

MODULE 5

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Retour sur le travail de réflexion donné à la rencontre précédente et expression des participants sur leurs transactions P-A-E ainsi que sur l'évaluation de leurs objectifs personnels au regard du processus de clarification des valeurs.	Durée: 20 minutes
a) identifier le modèle prépondérant de ses attitudes d'administrateur ou d'éducateur. Référence: MILES, Raymond E. PORTER, Lyman W. et al., "L'art de mener les hommes-trois modèles d'attitudes", in LAURIN, Paul, notes de cours Comportement organisationnel en milieu scolaire, Maîtrise en éducation, automne 1985, U.Q.T.R.	5.1 A l'aide de la feuille Annexe 5A distribuée à chaque participant (les participants sont regroupés en équipes de trois), un animateur demande à chacun de réfléchir sur les postulats de base de chaque modèle et de choisir celui qui convient le mieux à son propre type d'attitudes. Annoter par un signe les postulats des autres modèles qui importent aussi.	Durée: 15 minutes Document: Annexe 5A
	5.2 Chaque équipe cherche ensuite à remettre sous chaque bloc de postulats la politique qui lui est propre (Annexe 5B). Les membres du groupe peuvent argumenter, discuter, mais doivent nécessairement s'entendre sur une répartition acceptée par tous.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 5B
	5.3 L'animateur distribue la feuille Annexe 5C, demande aux participants, en groupes, de remettre sous chaque bloc déjà constitué des postulats et de la politique, celui des résultats attendus et le titre des blocs.	Durée: 10 minutes Document: Annexe 5C
	5.4 L'animateur remet ensuite à chaque participant la feuille Annexe 5D qui est le tableau original intitulé "Schémas d'attitudes de commandement" et les feuilles Annexe 5E qui décrivent chaque modèle. L'animateur laisse aux groupes la possibilité d'échanger leurs commentaires sur ces exercices et apporte la remarque suivante à l'effet que chacun doit remettre dans son propre contexte d'éducation les caractéristiques de l'administrateur et des subordonnés décrites sur les documents de l'Annexe 5E.	Durée: 20 minutes Document: Annexe 5E

MODULE 5

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
b) identifier le style de leadership de sa relation éducative au regard de la maturité du groupe avec lequel l'intervenant travaille Référence: HERSEY, Paul, BLANCHARD, Ken, "Situational leadership", in LAURIN, Paul, op. cit.	5.5 Un animateur distribue à chaque participant les feuilles des Annexe 5F et Annexe 5G; il demande que chaque équipe tente d'associer les propos soit d'un parent, soit d'un enseignant, à un des quatre quadrants. Il y a un propos de parent et un d'enseignant pour chaque quadrant. L'animateur remet ensuite l'Annexe 5H qui décrit les quatre quadrants selon Hersey et Blanchard. Il demande aux participants de chercher quel est le degré de maturité qui est demandé au destinataire des propos tenus soit par le parent, soit par l'enseignant dans l'Annexe 5F.	Durée: 45 minutes Documents: Annexe 5F, Annexe 5G, Annexe 5H
c) identifier les valeurs éducatives révélées par les attitudes et comportements de chaque style de leadership et de chaque modèle de commandement	5.6 En équipes, les participants réfléchissent sur les valeurs éducatives que révèle chacun des trois modèles et chacun des quatre quadrants; ensuite, une table ronde est faite et l'animateur note ces valeurs au fur et à mesure sur un tableau. Au terme de cette activité, chaque participant note dans son cahier d'ateliers vers quel modèle il aimerait tendre et dans quel quadrant il souhaiterait se situer.	Durée: 30 minutes
d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours	5.7 Un animateur distribue les feuilles Annexe 5I et Annexe 5J qui constituent le travail à effectuer d'ici la prochaine rencontre. La feuille d'évaluation est donnée à chacun.	Documents: Annexe 5I et Annexe 5J Annexe 5K

ANNEXE 5A

Référence:

MILES, Raymond E., PORTER, Lyman W. et al., "L'art de mener les hommes-trois modèles d'attitudes", in LAURIN, Paul, notes de cours Comportement organisationnel en milieu scolaire, Maîtrise en éducation, automne 1985, U.Q.T.R.

MODÈLE 1

Postulats de base:

1. Le travail est intrinsèquement rebutant pour la majorité des individus.

2. Ce qu'ils font est moins important que ce qu'ils gagnent pour le faire.

3. Peu d'individus veulent ou peuvent faire un travail qui exige créativité, autonomie, initiative ou contrôle personnel.

MODÈLE 2

Postulats de base:

1. Les individus veulent se sentir utiles et importants.

2. Les gens désirent se sentir intégrés et être reconnus comme individus.

3. Ces besoins sont plus importants que l'argent pour inciter ou motiver les individus à travailler.

MODÈLE 3

Postulats de base:

1. Le travail n'est pas intrinsèquement rebutant. Les individus veulent contribuer à réaliser des objectifs compréhensibles qu'ils ont eux-mêmes aidé à établir.

2. La plupart des individus sont capables de faire preuve d'une autonomie, d'une créativité, d'une responsabilité et d'un contrôle personnel supérieurs à ce qu'exige le poste qu'ils occupent.

ANNEXE 5B

Référence:

MILES, Raymond E., PORTER, Lyman W. et al., "L'art de mener les hommes-trois modèles d'attitudes", in LAURIN, Paul, notes de cours Comportement organisationnel en milieu scolaire, Maîtrise en éducation, automne 1985, U.Q.T.R.

Politique:

1. La tâche essentielle du dirigeant est de surveiller et de contrôler étroitement ses subordonnés.

2. Il doit décomposer les tâches en opérations simples, répétitives et faciles à apprendre.

3. Il doit établir des procédures et routines de travail détaillées qu'il fera appliquer avec fermeté, mais aussi avec justice.

Politique:

1. La tâche essentielle du dirigeant est de faire usage de ces ressources humaines inexploitées.

2. Il doit créer un environnement tel que tous les membres du personnel puissent participer au maximum jusqu'aux limites de leurs capacités.

3. Il doit encourager la participation totale dans les questions importantes en élargissant constamment l'autonomie et le contrôle personnels chez ses subordonnés.

Politique:

1. Le tâche essentielle du dirigeant est de faire en sorte que chaque travailleur se sente utile et important.

2. Il doit garder ses subordonnés informés et écouter les objections qu'ils apportent à ses plans.

3. Le dirigeant doit laisser ses subordonnés exercer une certaine autonomie et un certain contrôle personnel sur les questions de routine.

ANNEXE 5C

Référence:

MILES, Raymond E., PORTER, Lyman W. et al., "L'art de mener les hommes-trois modèles d'attitudes", in LAURIN, Paul, notes de cours Comportement organisationnel en milieu scolaire, Maîtrise en éducation, automne 1985, U.Q.T.R.

Résultats attendus:

1. Le fait de partager l'information avec les subordonnés et de les faire participer aux décisions de routine satisfera leurs besoins fondamentaux d'intégration et du sentiment de leur propre importance.

2. Le fait que ces besoins soient satisfaits élèvera le moral et réduira l'opposition à l'autorité officielle, c'est-à-dire que les subordonnés coopèreront volontairement.

Résultats attendus:

1. Le fait d'élargir l'influence, l'autonomie et le contrôle personnel chez les subordonnés entraînera une amélioration directe de l'efficacité de l'exploitation.

2. En conséquence, la satisfaction obtenue dans le travail peut augmenter du fait que les subordonnés utilisent à plein leurs ressources personnelles.

Résultats attendus:

1. Les individus peuvent supporter le travail si le salaire est convenable et si le patron est juste.

2. Si les tâches sont suffisamment simplifiées et les individus étroitement contrôlés, ceux-ci arriveront à maintenir les normes de production fixées.

Modèles:

1. Modèle traditionnel.
2. Modèle à relations humaines.
3. Modèle à ressources humaines.

ANNEXE 5D

L'art de mener les hommes - Trois modèles d'attitudes*

Raymond E. Miles
Lyman W. Porter
James A. Craft

Il existe au sens le plus large autant de théories d'administration et de direction que l'on compte d'administrateurs et d'experts en gestion et direction des hommes; toutefois, en poussant un peu ici, en tirant un peu là, nous pouvons grouper ces théories en trois principales catégories.

Ces trois modèles typiques qui sont décrits dans le tableau 5.1 ci-après ont été, pour les besoins de la cause désignés de la façon suivante : *a*) le modèle traditionnel; *b*) le modèle à relations humaines; *c*) le modèle à ressources humaines.

Le modèle traditionnel

Ce modèle repose sur une opinion assez faible de la valeur et de la capacité personnelles que l'on peut reconnaître à l'individu moyen. Les cadres occupant le sommet de la hiérarchie dans l'organisation sont considérés comme aptes à faire preuve d'auto-direction et de contrôle personnel. L'aptitude à montrer spontanément initiative et imagination, la capacité à résoudre les problèmes et à accepter des responsabilités ne se rencontrent, selon cette théorie, que chez les directeurs ou assimilés. Les membres de l'organisation situés plus bas dans la hiérarchie, sont considérés, au contraire comme étant au mieux, apathiques et au pire intrinsèquement hostiles aux buts définis par l'organisation (1).

Ce modèle reflète des idées émises par les philosophes du XIX[e] siècle; il suit l'esprit des œuvres de Frederic W. Taylor et d'autres membres de l'école de management scientifique. Ainsi cette théorie suggère que, puisque la plupart des individus sont paresseux, apathiques, et peut-être assez peu doués de nature, il appartient aux administrateurs de régler soigneusement dans le détail les travaux qu'on leur confiera. Les postes doivent être décomposés en tâches simples et répétitives qui soient faciles à apprendre, et le titulaire devra les exécuter en suivant un code rigide de règles d'opérations standardisées.

Il découle des postulats de ce modèle concernant les individus que le travail d'administrateur est considéré comme une tâche de surveillance et de contrôles étroits. Le directeur s'attend, comme on l'a vu, à obtenir au moins une soumission minimum à ses ordres, grâce à la distribution de primes, ou, si nécessaire, en recourant à des mesures disciplinaires : amendes, rétrogradation d'emploi ou licenciement.

Il faut noter ici que ce modèle n'est en lui-même ni moral ni immoral. Il est fondé sur le postulat que le travail est intrinsèquement rebutant, que les individus travailleront juste le minimum nécessaire pour percevoir leur salaire en argent; enfin, qu'il serait vain d'attendre d'eux qu'ils veuillent ou puissent contribuer à la marche de l'entreprise d'une manière créative quelconque. La politique et les résultats attendus d'après ce modèle sont la conséquence logique de cet ensemble de postulats.

Le modèle à relations humaines

Le second modèle que nous décrivons tableau 5.1, ou modèle à relations humaines, exprime de nombreuses manières le thème dominant de la théorie du management qui a régné depuis les derniers trente ans environ (2). Ce modèle a été principalement échafaudé par des gestionnaires et des chercheurs en sciences sociales d'avant-garde. Les recherches et les écrits réalisés entre 1920 à 1930 par ces individus ont contribué à modifier l'image du membre moyen d'une organisation qui devient désormais une unité économique et mécanique (3). On voit sur le tableau 5.1 que ce modèle souligne la communauté de besoins parmi tous les membres de l'organisation. On lit que le personnel des bas échelons de la hiérarchie peut ressentir la plupart des mêmes désirs et aspirations que leurs supérieurs. L'un des traits-clés que présentent les postulats de ce modèle concernant les individus souligne le fait que ce sont non seulement les supérieurs, mais également leurs subordonnés qui cherchent à être reconnus et que, fait plus important, tous désirent sentir qu'ils constituent un rouage utile au sein de l'organisation qui les emploie.

Remarquons toutefois que si ce modèle souligne la présence de besoins communs aux supérieurs et à leurs subordonnés, on n'entend pas pour autant, que ces derniers

* Reproduit et condensé de « Leadership Attitudes among Public Health Officers », *American Journal of Public Health*, Vol. 56, n° 12, pp. 1990-2005, décembre 1966, avec l'autorisation des éditeurs, l'American Public Health Association, Inc. Raymond E. Miles est professeur de Gestion des Affaires, université de Californie, Berkeley : Lyman W. Porter est professeur de Gestion et de Psychologie et Principal du Graduate School of Administration, université de Californie, Irvine; James A. Craft est Professeur adjoint au Graduate School of Business, université de Pittsburgh.

(1) Pour une analyse plus détaillée des potentiels de ce modèle, voir Douglas McGregor, *The Human Side of Enterprise*, New York; McGraw-Hill Book Company, 1960, pp. 33-43; pour le processus d'introduction du modèle dans la doctrine de direction et gestion, voir Reinhard Bendix, *Work and Authority in Industry*, New York, Wiley, 1956; voir une excellente critique de ce modèle dans James G. March et Herbert A. Simon, *Organizations*, New York, Wiley, 1958, pp. 13-33.

(2) Voir une excellente discussion de la méthode des relations humaines et de la théorie traditionnelle du commandement, et la comparaison des deux systèmes dans Warren G. Bennis, « Leadership Theory and Administrative Behavior; The Problem of Authority » *Administrative Science Quart.* IV (déc.), 1959, pp. 259-301.

(3) Pour les références des premières recherches dans ce domaine, voir : Elton Mayo, *The Human Problems of an Industrial Civilization*, New York; Macmillan, 1933 et Fritz J. Roethlisberger et William J. Dickson, *Management and the Worker*, Cambridge : Harvard University Press, 1939.

dèle traditionnel

Postulats

e travail est intrinsèquement rebutant pour la ajorité des individus.

e qu'ils font est moins important que ce qu'ils agnent pour le faire.

eu d'individus veulent ou peuvent faire un travail i exige créativité, autonomie, initiative ou contrôle rsonnel.

olitique

a tâche essentielle du dirigeant est de surveiller et de ntrôler étroitement ses subordonnés.

doit décomposer les tâches en opérations simples, pétitives et faciles à apprendre.

doit établir des procédures et routines de travail taillées, qu'il fera appliquer avec fermeté, mais aussi vec justice.

ésultats attendus

es individus peuvent supporter le travail si le salaire t convenable et si le patron est juste.

i les tâches sont suffisamment simplifiées et les indidus étroitement contrôlés, ceux-ci arriveront à aintenir les normes de production fixées.

Modèle à relations humaines

Postulats

1. Les individus veulent se sentir utiles et importants.
2. Les gens désirent se sentir intégrés et être reconnus comme individus.
3. Ces besoins sont plus importants que l'argent pour inciter ou motiver les individus à travailler.

Politique

1. La tâche essentielle du dirigeant est de faire en sorte que chaque travailleur se sente utile et important.
2. Il doit garder ses subordonnés informés et écouter les objections qu'ils apportent à ses plans.
3. Le dirigeant doit laisser ses subordonnés exercer une certaine autonomie et un certain contrôle personnel sur les questions de routine.

Résultats attendus

1. Le fait de partager l'information avec les subordonnés et de les faire participer aux décisions de routine satisfera leurs besoins fondamentaux d'intégration et du sentiment de leur propre importance.
2. Le fait que ces besoins soient satisfaits élèvera le moral et réduira l'opposition à l'autorité officielle, c'est-à-dire que les subordonnés coopéreront volontairement.

Modèle à ressources humaines

Postulats

1. Le travail n'est pas intrinsèquement rebutant. Les individus veulent contribuer à réaliser des objectifs compréhensibles qu'ils ont eux-mêmes aidé à établir.
2. La plupart des individus sont capables de faire preuve d'une autonomie, d'une créativité, d'une responsabilité et d'un contrôle personnel supérieurs à ce qu'exige le poste qu'ils occupent.

Politique

1. La tâche essentielle du dirigeant est de faire usage de ces ressources humaines inexploitées.
2. Il doit créer un environnement tel que tous les membres du personnel puissent participer au maximum jusqu'aux limites de leurs capacités.
3. Il doit encourager la participation totale dans les questions importantes en élargissant constamment l'autonomie et le contrôle personnels chez ses subordonnés.

Résultats attendus

1. Le fait d'élargir l'influence, l'autonomie et le contrôle personnel chez les subordonnés entraînera une amélioration directe de l'efficacité de l'exploitation.
2. En conséquence, la satisfaction obtenue dans le travail peut augmenter, du fait que les subordonnés utilisent à plein leurs ressources personnelles.

Tableau 5.1 — Schémas d'attitudes de commandement.

soient doués de capacités comparables à celles de leurs chefs. En fait, ce modèle souligne implicitement l'écart entre supérieurs et subordonnés. On y professe que les supérieurs sont ceux qui décident de l'action propre à satisfaire les besoins de leurs subordonnés, ce sont des planificateurs et des meneurs actifs. Quant aux subordonnés, ils jouent au contraire un rôle plus passif, ils sont prêts à collaborer volontairement avec leurs supérieurs, lorsque leurs besoins sont satisfaits.

L'objectif immédiat de ce modèle tel que nous le voyons sur le tableau I consiste à accroître le moral et le niveau de satisfaction chez les membres de l'organisation, en faisant en sorte qu'ils se sentent « une partie utile et importante de l'effort général ». L'objectif final cependant reste toujours, comme dans le modèle traditionnel, la soumission aux directives données par le chef. Désormais, au lieu d'un contrôle étroit, de primes monétaires et de menaces disciplinaires, ce modèle suggère que le cadre ou le contremaître peut obtenir la collaboration et la soumission, en discutant des problèmes mineurs avec les subordonnés. Le directeur écoutera les plaintes et suggestions, il appellera chacun par son nom, et même il demandera, à l'occasion, des nouvelles de la « santé du petit dernier ». Au lieu de recevoir uniquement des dollars, le personnel de l'organisation toucherait, suivant ce modèle, une partie de son salaire sous forme de camaraderie professionnelle, de conditions de travail agréables, et du privilège de participer à la marche du département. On voit donc que par bien des côtés le modèle à relations humaines ne diffère pas notablement du modèle traditionnel. En réalité, l'idée sous-jacente dans ce modèle est qu'il pourrait être nettement plus efficace pour le directeur si la chose était possible, de se contenter d'exposer aux gens le détail de ce qu'il faut faire, tout comme dans le modèle traditionnel. Ainsi, le modèle à relations humaines considère qu'il faut se soucier des besoins du subordonné et le faire « participer », comme une solution de pis aller, mais qui est nécessaire si le directeur veut obtenir que le travail soit fait.

Le modèle à ressources humaines

Alors que les deux modèles précédents, traditionnel et à relations humaines, ne sont pas très différents, le troisième de notre tableau, « modèle à ressources humaines », au contraire, s'écarte nettement des deux autres (4). Tout d'abord, cette théorie, à la différence des autres, considère les membres de l'organisation comme des réservoirs de ressources inexploitées. Ces ressources incluent non seulement les connaissances techniques et l'énergie physique, mais également la capacité de création et l'aptitude à se comporter de manière responsable et autonome et à se diriger soi-même. En second lieu, ce modèle, comme celui des relations humaines, invite le dirigeant à partager l'information avec les subordonnés et à les encourager à participer aux prises de décision dans leurs services. Cependant, le but principal de cette politique n'est pas d'augmenter le moral et la satisfaction de l'individu comme dans le modèle précédent. On voit sur le tableau I que cette politique vise à améliorer directement l'ensemble de la prise de décision et l'efficacité du contrôle au sein de l'organisation. Les supérieurs qui suivent ce modèle ne se contenteront pas d'encourager leurs subordonnés à participer aux prises de décision, ils leur donneront, en outre, la plus large latitude de composer, de modifier leur propre tâche, et de contrôler eux-mêmes leur comportement personnel. En outre, ils appliqueront cette politique parce qu'ils croient fermement que de nombreuses décisions au sein de leurs services pourraient être prises aussi efficacement, sinon mieux, par les individus qui sont directement impliqués dans ces tâches aux niveaux inférieurs de la hiérarchie de l'organisation. Le principe est que le contrôle est souvent plus efficacement exercé par l'individu qui est chargé de l'exécution proprement dite que par quelqu'un qui ne participe pas directement à l'action « sur le tas ».

Le troisième trait-clé de ce modèle est que la satisfaction de l'individu est considérée comme découlant essentiellement et en grande partie de la « sensation du travail réalisé ». Autrement dit, un subordonné qui exerce son autonomie et son propre contrôle en accomplissant une tâche importante obtient l'essentiel de sa satisfaction et de sa récompense par ses propres sensations d'accomplissement, et parce qu'il sait qu'il a mené à bien son travail. En outre, cette reconnaissance ne lui vient pas seulement de son supérieur, mais également de ses collègues qui partagent son intérêt pour les objectifs qu'ils ont ensemble contribués à définir.

(4) Le modèle des ressources humaines a été mis au point depuis une dizaine d'années, grâce aux recherches et écrits de Douglas McGregor, Mason Haire et Rensis Likert. Voir particulièrement Douglas McGregor, *The Human Side of Enterprise*, op. cit.; Mason Haire, « The Concept of Power and the Concept of of Man », George Strother (éd.) *Social Science Approaches to Business Behavior*, Homewood III : Dorsey Press, 1962, pp. 163-183; et Rensis Likert, *New Patterns of Management*, New York : McGraw-Hill Book Company, 1961. Article théorique plus récent : Miles, « Human Relations of Human Resources », *Harvard Business Review*, juillet-août 1965, pp. 148-168.

ANNEXE 5E

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'amener les personnes, enfants ou adultes, à comprendre leur façon de penser ou leur façon d'agir afin qu'elles ajustent d'elles-mêmes leurs savoir, savoir-faire, savoir-dire.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Je les questionnerai sur les raisons qui ont motivé tel propos ou tel comportement. Je leur demanderai si cette attitude était le meilleur moyen pour parvenir aux motifs invoqués. Je laisserai la personne sur ces deux interrogations, sans lui manifester d'attente, que ce soit de contenu ou de temps.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

/ / / / / / / /

Tout à fait en relation

En relation contraire

ANNEXE 5F

Parent:

Martine, fais tes devoirs tout de suite.

Enseignant:

Les enfants, plusieurs d'entre vous ont manifesté le désir d'envoyer un colis aux correspondants. Ceux qui veulent participer à cette organisation pourront se réunir de 2h00 à 3h00 cet après-midi. Si vous avez besoin de moi, je serai volontiers disponible.

Parent:

Martine, tu dois te coucher tôt, ce soir, parce que tu vas à ski, demain, toute la journée. Ce sera une journée fatigante. Fais tes devoirs maintenant.

Enseignant:

Les enfants, pensez-vous que ça fait longtemps que nous avons écrit aux correspondants? Justement, c'est bientôt Pâques. Qu'en diriez-vous si nous leur envoyions un colis? Qui a des idées sur ce qu'on pourrait leur expédier? Comment allons-nous nous organiser pour faire tout cela? Prenons une demi-heure pour l'organisation.

Parent:

Martine, as-tu réfléchi à la journée que tu as demain? Penses-tu que tu pourrais te coucher tôt? Alors quand feras-tu tes devoirs et leçons? Si tu as besoin d'aide, appelle-moi.

Enseignant:

Les enfants, je voudrais que tout le monde fasse un lapin pour les correspondants. J'ai apporté le modèle, il ne vous reste qu'à tracer, colorier et découper.

Enseignants:

Les enfants, nos correspondants seraient contents de recevoir du courrier pour Pâques, qu'en pensez-vous? Nous pourrions écrire un poème et faire un joli dessin d'une famille de lapins.

Parent:

Martine, programmes-tu ta soirée d'une façon spéciale, ce soir, en fonction de ta journée de ski de demain?

ANNEXE 5G

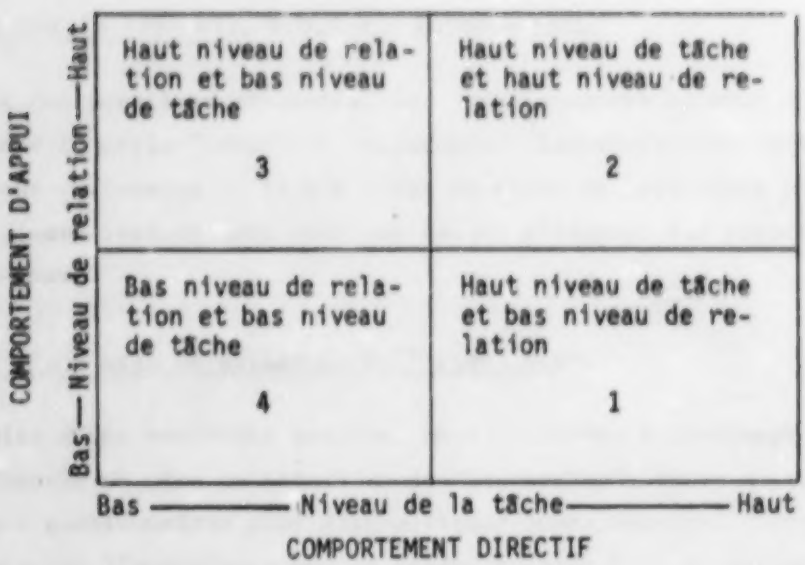


FIGURE 1

Quatre styles de comportement de "leader"

Traduction: Lucie Deslauriers
Notes de cours de Paul Laurin

ANNEXE 5H

Référence:

HERSEY, P., BLANCHARD, K., "Mise en situation de "LEADERSHIP", in Laurin, Paul, Notes de cours Séminaire I sur le comportement organisationnel en milieu scolaire ADS-6011, U.Q.T.R., Automne 1985.

Au cours des dernières décennies, les gestionnaires se sont appliqués à chercher le style "idéal" de leadership. Toutefois, ces recherches démontrent clairement qu'il n'y a pas de style de leadership passe-partout. Les meilleurs leaders sont ceux qui savent s'adapter aux situations qui se présentent.

Théorie d'une mise en situation de "leadership":

A la suite d'une recherche poussée, on est parvenu à développer une certaine théorie de mise en situation de "leadership", théorie qui peut être utile aux gestionnaires pour diagnostiquer leurs besoins. Cette théorie est basée sur l'importance que le leader accorde à la directivité (comportement axé sur la tâche) et au soutien socio-émotionnel (comportement axé sur la relation humaine) compte tenu de la situation et du "degré de maturité" de son groupe.

Comportement axé sur la tâche et comportement axé sur la relation humaine:

Le comportement face à la tâche et le comportement face à la relation humaine sont reconnus comme deux dimensions critiques du comportement d'un leader selon toutes les recherches faites dans le domaine ces dernières années. On a étiqueté ces deux dimensions de toutes sortes de façons: "autocratique", "démocratique", longtemps on a cru que tâche et relation humaine étaient l'essence même du "leadership" et se présentaient comme un continuum, évoluant entre le pôle très autoritaire du chef centré sur la tâche, jusqu'au pôle très démocratique du chef centré sur la relation humaine.

Chef centré sur la tâche (.....) chef centré sur la relation humaine. Ces dernières années, on a rejeté l'idée que tâche et relation humaine s'identifiaient à des styles de "leadership".

En particulier, des études approfondies conduites à l'Université d'état de l'Ohio ont permis de remettre cette hypothèse en question et finalement, de prouver son inexactitude.
L'observation du comportement de leader dans un très grand nombre de situations a permis au personnel de l'Université Ohio de classifier la plupart des activités de ces leaders en deux catégories de comportements très distinctes, ou selon deux dimensions. On a appelé ces deux dimensions "Structure d'amorce" (tâche) et "Considération" (Relation humaine).
Suivent les définitions de ces deux notions:
Le comportement basé sur la tâche signifie que le chef engage une communication à sens unique où c'est lui qui dicte ce que chacun doit faire, quand, où et comment il doit le faire.

Le comportement basé sur la relation humaine signifie que le chef engage une communication à double sens, c'est-à-dire, qu'il procure un soutien socio-émotionnel, le coup-de-pouce psychologique qu'il faut et l'aide nécessaire.

Dans les études dont il est question plus haut, les chercheurs de O.S.U. ont réalisé que les styles de "leadership" varient beaucoup. Certains leaders se reconnaissent par leur style de gestion axé exclusivement sur l'accomplissement de la tâche tandis que d'autres préfèrent apporter à leurs subordonnés un soutien socio-émotionnel en termes de relations personnelles. Enfin, d'autres leaders axent leur comportement à la fois sur la tâche et sur la relation humaine... Même qu'on a rencontré des leaders qui s'occupaient peu de la tâche et peu de la relation humaine. Ils ne privilégiaient aucun style en particulier. Plutôt, on pouvait reconnaître plusieurs combinaisons de styles dans leur approche. Ainsi, on peut dire que ni la tâche pure ni la relation humaine pure ne constituent pour eux des styles de leadership. Plutôt, on peut ramener les modèles de ces comportements à deux axes distincts tel qu'illustré à la figure 1.

FIGURE 1.- Quatre styles de comportements fondamentaux:

Comme les études des dernières années ont clairement démontré qu'il n'existe pas de style de "leadership" idéal, l'un ou l'autre des quatre modèles fondamentaux illustrés à la figure 1 peuvent s'avérer efficace ou non-efficace, selon la situation où ils sont utilisés.

La théorie de la mise en situation de "leadership" est donc fondée sur le jeu des réactions entre a) l'importance de la directivité (comportement

basé sur la tâche) d'un chef b) l'importance du soutien socio-émotionnel (comportement basé sur la relation humaine) qu'il procure et c) le degré de "maturité" dont font preuve les subordonnés face à une tâche spécifique, une fonction, ou un objectif que le leader essaie de leur faire atteindre.

Degré de maturité:

Dans la théorie de mise en situation de leadership, la maturité est définie en terme a) de capacité pour un individu ou un groupe de fixer des buts (réalisation-motivation) difficiles tout en restant accessibles, b) de désir et d'habilité à prendre des responsabilités, et c) d'éducation et/ou d'expérience. Ces variables de la maturité ne peuvent être étudiées qu'en relation avec une tâche spécifique à accomplir. Ceci veut dire qu'un individu ou un groupe ne peut pas être ou totalement mature ou totalement immature. La maturité peut être plus ou moins grande selon la tâche spécifique, la fonction ou l'objectif pour lesquels le leader mobilise les efforts. Ainsi, un vendeur peut manifester beaucoup de maturité dans sa façon de gagner ses clients, mais par contre, peut-être ne manifestera-t-il que peu de maturité dans sa façon de décrire les commandes de ses clients. En conséquence, il peut être pertinent pour le gérant de ce vendeur de ne pas le harceler face à ses activités de vente mais, le garder à vue et ne pas lui ménager les consignes face à son activité de décrire les commandes de son client.

Le concept fondamental:

Selon la théorie de la mise en situation de leadership, à mesure que la maturité du subordonné s'accroît en termes d'accomplissement d'une tâche spécifique, le leader doit réduire son comportement axé sur la tâche pour accroître son comportement axé sur la relation humaine. Et ceci jusqu'à ce que l'individu ou le groupe ait atteint un degré de maturité moyen. A mesure que le subordonné accroît son degré de maturité, non seulement le leader doit-il diminuer son comportement axé sur la tâche, mais il doit aussi diminuer son comportement axé sur la relation humaine. Maintenant, le subordonné est mature, non seulement quant à la tâche à accomplir, mais aussi il a grandi sur le plan psychologique.

Comme le subordonné peut se prendre en charge et se donner ses propres renforcements, le leader n'a plus à lui prodiguer autant de support socio-émotionnel. Les gens qui atteignent ce degré de maturité, s'aperçoivent que le leader cesse peu à peu de les superviser et leur confie plutôt des responsabilités ce qui est un signe évident de confiance. Ainsi, la théorie de la mise en situation de leadership insiste sur le fait que le style de leadership doit convenir à la maturité pertinente à la tâche pour être efficace. Ce cycle peut être illustré par une courbe en forme de cloche superposée sur les quatre quadrants du leadership, comme le démontre la figure 2.

Style du leader vs maturite des subordonnés:

La figure 2 tente de montrer la relation entre la maturité pertinente à la tâche et le style de leadership qui convient, au fur et à mesure que le subordonné passe de l'immaturité à la maturité. Comme c'est indiqué, il ne faut pas perdre de vue que la figure représente 2 phénomènes différents. Le style de leadership qui convient (style de leader) à des degrés donnés de maturité du subordonné est représenté par une fonction curviligne dans les quatre quadrants de leadership. Le degré de maturité de l'individu ou du groupe supervisé (maturité du subordonné) est représenté sous le modèle de leadership par un continuum allant de immature à mature.

Considérant les styles de leadership du modèle, nous utiliserons les expressions abrégées suivantes pour les désigner: (1) tâche maxima-relation humaine minima correspondant au style de leader S1; (2) tâche maxima-relation humaine maxima correspond au style de leader S2; (3) relation humaine maxima-tâche minima correspond au style de leader S3; et (4) relation humaine minima-tâche minima correspond au style de leader S4. Quant à la maturité du subordonné, c'est en terme de degré de maturité qu'il faut la mesurer. Comme on peut le voir sur la figure 2, en fixant 4 points de repère sur le continuum, on obtient 4 degrés de maturité correspondant aux 4 styles de leadership. La maturité pertinente à la tâche minima s'appelle M1; de la tâche minima à la tâche moyenne, elle s'appelle M2; de la tâche moyenne à la tâche maxima, elle s'appelle M3; et enfin la maturité pertinente à la tâche maxima, s'appelle M4.

ANNEXE 5I

Travail de réflexion sur le Module 5

Écrivez quels propos vous avez tenus et quels comportements vous avez faits qui vous rapprochent du modèle et du quadrant souhaités.

Propos	Comportements et attitudes

Imaginez une feuille d'évaluation indiquant vos objectifs personnels d'ici la prochaine rencontre. Sur une autre feuille, écrivez quels propos, comportements ou attitudes vous avez cherché à atteindre cette semaine et demandez à plusieurs personnes de votre entourage d'inscrire leur appréciation concernant vos propos, comportements ou attitudes en regard du ou des objectifs fixés par vous.

Modèle: Annexe 5J.

ANNEXE 5J

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'amener les personnes, enfants ou adultes, à comprendre leur façon de penser ou leur façon d'agir afin qu'elles ajustent d'elles-mêmes leurs savoir, savoir-faire, savoir-dire.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Je les questionnerai sur les raisons qui ont motivé tel propos ou tel comportement. Je leur demanderai si cette attitude était le meilleur moyen pour parvenir aux motifs invoqués. Je laisserai la personne sur ces deux interrogations, sans lui manifester d'attente, que ce soit de contenu ou de temps.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

/ / / / / / / / /

Tout à fait en relation

En relation contraire

ANNEXE 5K

Feuille d'évaluation

Objectif terminal:

Connaître, en tant qu'intervenant en éducation, son mode d'intervention éducative et sa façon de gérer les personnes sous sa responsabilité.

Objectifs intermédiaires:

a) identifier le modèle prépondérant de ses attitudes d'administrateur ou d'éducateur selon un modèle traditionnel, à relations humaines ou à ressources humaines;

b) identifier le style de leadership de sa relation éducative en regard de la maturité du groupe, soit de type directif, paritaire, de participation ou de délégation;

c) identifier les valeurs éducatives révélées par les attitudes et comportements de chaque style de leadership et de chaque modèle de comportement;

d) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			
Atteinte de l'objectif d)			

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

MODULE 6

Niveau de cohérence entre valeurs
et pratique éducative

MODULE 6

Table des matières

Objectifs ---------- 154

Schéma de fonctionnement ---------- 155

Documents:

Annexe 6A ---------- 157

Annexe 6B ---------- 158

Annexe 6C ---------- 159

Annexe 6D ---------- 160

Annexe 6E ---------- 161

MODULE 6

Objectifs

Objectif terminal:

Que chacun, connaissant ses valeurs et lesquelles sa pratique éducative favorise, précise le niveau de cohérence entre ses aspirations et la réalité qu'il vit.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience que nos agissements ne reflètent pas toujours les valeurs auxquelles nous croyons;

b) réaliser que le décalage entre ce que nous désirons et ce que nous faisons effectivement délimite le niveau de cohérence entre nos valeurs et la réalité que nous faisons vivre dans notre pratique éducative;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans sa vie de tous les jours.

MODULE 6

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Retour sur le travail de la rencontre précédente et sur l'atteinte des objectifs personnels des participants en regard du processus de clarification des valeurs.	Durée: 20 minutes
a) prendre conscience que nos agissements ne reflètent pas toujours les valeurs auxquelles nous croyons	6.1 Un animateur présente l'Annexe 6A qu'il lit d'ailleurs à haute voix et apporte des précisions réclamées par les participants. Il laisse les gens réagir spontanément, note à la vue de tous des propos se rapportant à la cohérence du comportement décrit sur la feuille. Il pose alors la première question: «Quelles valeurs, selon vous, peuvent avoir amené les parents à convenir de cette modalité de fonctionnement avec leurs enfants?» La réflexion se poursuit jusqu'à l'épuisement des réponses. Il pose ensuite la deuxième question: «Ces valeurs que vous venez d'énumérer vous semblent-elles respectées? Comment?» Enfin, l'animateur propose ce qui suit: «Quelles alternatives pouvaient s'offrir aux parents? Trois personnes veulent-elles jouer le jeu de rôle montrant une alternative cohérente à la situation décrite?»	Durée: 60 minutes Document: Annexe 6A
b) réaliser que le décalage entre ce que nous désirons et ce que nous faisons effectivement délimite le niveau de cohérence entre nos valeurs et la réalité que nous dans notre pratique éducative.	6.2 Un animateur demande aux participants de se regrouper par équipes de trois. Il distribue l'Annexe 6B à chacun. Il lit à haute voix le texte de cette annexe et demande aux équipes de discuter de la situation décrite sur la feuille.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 6B

MODULE 6

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
b) Source de 6.2 et 6.3: SIDNEY, Simon, OLDS, W. Sally, op. cit., pp. 231-232.	6.3 Il demande ensuite que les participants reviennent en grand groupe et il présente l'activité suivante: Mon dernier mensonge: chacun parle de son dernier mensonge, même s'il s'agit d'un mensonge «pieux». L'animateur demande: . pourquoi as-tu choisi de mentir plutôt que de dire la vérité? . qu'as-tu ressenti lorsque tu as menti? Te sentais-tu mal à l'aise ou à l'aise?	Durée: 45 minutes
c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours. Source de 6.4: PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Ed. Québec/ Amérique, Coll. Auto-développement, Québec, 1982, 214 pages, p. 128.	6.4 Un animateur présente ensuite l'Annexe 6C et demande à chacun, comme travail à faire d'ici la prochaine rencontre, de remplir le tableau. L'animateur distribue ensuite l'Annexe 6D qui constitue l'évaluation de leurs objectifs personnels et l'Annexe 6E qui est l'évaluation du Module 6.	Durée: 20 minutes Annexe 6C Annexe 6D et Annexe 6E

ANNEXE 6A

Il est convenu, dans une famille, que les enfants ont une allocation fixe chaque fin de semaine. Ce montant est donné sans condition de travail, de bonne conduite ou autre.

En parallèle, des possibilités sont offertes aux enfants, dans la semaine, d'augmenter leur avoir mais aussi de rendre gratuitement des services.

Un jour que son enfant lui apportait un bulletin scolaire pas très reluisant, le père s'est mis dans une grande colère et lui a annoncé qu'elle n'aurait pas son allocation de fin de semaine puisqu'elle n'était pas capable de travailler comme il faut à l'école.

ANNEXE 6B

Honnêteté

Source:

SIMON, Sidney, OLDS, W. Sally, Aider les jeunes à choisir, Éd. Le Jour, Coll. Actualisation, 1976, 269 pages, pp. 231-232.

On a récemment fait une analyse de 870 phrases énoncées par 130 personnes lors de conversations courantes et on a découvert qu'un seul tiers de ces phrases était honnête. Par ailleurs, on a également démontré qu'on ne peut pas diviser un groupe d'enfants en deux sous-groupes: les tricheurs et les enfants honnêtes; la plupart seraient prêts à tricher dans certaines circonstances. Nous sommes très exigeants à l'égard de nos enfants et nous ne sommes pas aussi honnêtes que nous l'exigeons d'eux. Devrions-nous avoir une conception très pragmatique de l'honnêteté ou s'agit-il d'une valeur absolue que nous devrions toujours respecter quelles que soient les circonstances?

Comment réagiriez-vous dans la circonstance suivante?

Vous êtes au marché et vous avez très soif. Vous décidez d'acheter trois bouteilles de jus et d'en boire une tout de suite. Vous y goûtez et découvrez que vous n'aimez pas ce jus. Achetez-vous quand même les trois bouteilles de jus? Proposez-vous de payer pour la bouteille que vous avez commencé à boire? Remettez-vous le tout sur la tablette, même la bouteille que vous avez ouverte?

ANNEXE 6C

Les niveaux de cohérence et d'incohérence

Source:

PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Éd. Québec/Amérique, Coll. Auto-développement, Québec, 1982, 214 pages, p. 128.

Pourriez-vous donner des exemples personnels pour illustrer les quatre énoncés qui figurent dans le tableau suivant?

Énoncés	Les illustrations tirées de ma vie personnelle
Il peut y avoir écart ou non entre ce que je pense et ce que je fais	
Il peut y avoir écart ou non entre ce que je pense faire et ce que je fais effectivement	
Il peut y avoir écart ou non entre ce que je voudrais penser et ce que je peux faire effectivement	
Il peut y avoir écart ou non entre ce que la société demande et ce que je fais et pense	

ANNEXE 6D

Travail de réflexion sur le Module 6

Imaginez une feuille d'évaluation indiquant vos objectifs personnels d'ici la prochaine rencontre. Sur une autre feuille, écrivez quels propos, comportements ou attitudes vous avez cherché à atteindre cette semaine et demandez à plusieurs personnes de votre milieu éducatif d'inscrire leur appréciation concernant vos propos, comportements ou attitudes en regard du ou des objectifs fixés par vous.

ANNEXE 6E

Evaluation du Module 6

Objectif terminal:

Que chacun, connaissant quelques-unes de ses valeurs et lesquelles sa pratique éducative favorise, précise le niveau de cohérence entre ses aspirations et la réalité qu'il vit.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience que nos agissements ne reflètent pas toujours les valeurs auxquelles nous croyons;

b) réaliser que le décalage entre ce que nous désirons et ce que nous faisons effectivement délimite le niveau de cohérence entre nos valeurs et la réalité que nous faisons vivre dans notre pratique éducative;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans sa vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

MODULE 7

Objectifs éducatifs et approches éducatives

MODULE 7

Table des matières

Objectifs ---------- 165

Schéma de fonctionnement ---------- 166

Documents:

Annexe 7A ---------- 168

Annexe 7B ---------- 171

Annexe 7C ---------- 172

Annexe 7D ---------- 182

Annexe 7E ---------- 184

Annexe 7F ---------- 185

MODULE 7

Objectifs

Objectif terminal:

Connaître les différentes approches éducatives que nous utilisons dans notre pratique de tous les jours.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience que nos attitudes et comportements verbaux et non verbaux reflètent parfois des approches éducatives différentes;

b) connaître les pédagogies, valeurs et théories sous-jacentes à chacune des approches éducatives;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

MODULE 7

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Retour sur le travail que les participants avaient à faire depuis la dernière rencontre: où en sont-ils dans leur recherche de cohérence.	Durée: 30 minutes
a) prendre conscience que nos attitudes et comportements verbaux et non verbaux reflètent parfois des approches éducatives différentes. Source: KNIKER, Charles R., You and values education, Ohio, Iowa State University, Merrill Publ., 1977, pp. 39-54.	7.1 Un animateur explique que nous avons tous une façon personnelle d'éduquer et qu'une personne peut intervenir selon une approche particulière ou, selon les circonstances, selon une autre approche. Il ajoute que nous allons chercher à découvrir vers laquelle ou lesquelles chacun des participants tend le plus souvent. Un animateur distribue à chacun les feuilles constituant l'Annexe 7A, lit à haute voix la consigne et répond aux questions de clarification des participants. Chacun répond ensuite individuellement au questionnaire.	Durée: 45 minutes Document: Annexe 7A
	7.2 L'animateur distribue l'Annexe 7B, fait la synthèse avec les participants et fait constater que plusieurs choix ont été faits, donc que les gens fonctionnent selon plusieurs approches éducatives et il fait trouver lesquelles.	Document: Annexe 7B
b) connaître les pédagogies, valeurs et théories sous-jacentes à chacune des approches éducatives. Source: idem a)	7.3 Un animateur distribue les feuilles de l'Annexe 7C et demande aux participants de se regrouper en équipes de trois. Il demande ensuite de choisir individuellement d'abord un ou des buts décrits sur les feuilles, ensuite une ou des conceptions de la nature humaine qui correspondent aux valeurs de chacun et enfin une ou des méthodes d'enseignement ainsi que les théories correspondantes qui conviennent le mieux à chacun comme intervenant en éducation; il faut alors les découper et les conserver par-devers soi. Chacun explique alors ses choix aux autres de son groupe.	Durée: 60 minutes Document: Annexe 7C découpé selon les quatre thèmes: buts, conceptions humaines, méthodes d'enseignement et théories.

MODULE 7

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans sa pratique éducative	7.4 L'animateur s'adresse alors à tous les participants et leur distribue l'Annexe 7C qui redonne, dans l'ordre, les buts, les conceptions de l'homme, les méthodes d'enseignement et les théories relatifs à chaque approche et l'Annexe 7D qui synthétise davantage encore toutes ces notions. L'animateur traduit les termes. Chaque participant peut s'exprimer sur ses découvertes.	Annexe 7C, Annexe 7D
	7.5 Un animateur demande ensuite que chaque participant fixe un ou des objectifs qu'il visera à atteindre d'ici la prochaine rencontre en précisant le plus possible ce qu'il voudrait être capable de réaliser d'ici là et des moyens concrets d'y parvenir. Chacun rédige ensuite autant de feuilles d'évaluation que de personnes à qui le participant voudra demander l'appréciation; cette feuille d'évaluation est inventée par le participant ou empruntée au modèle paraissant sur l'Annexe 7E.	Durée: 30 minutes Document: Annexe 7E
	7.6 Un animateur distribue les feuilles d'évaluation du Module 7 (Annexe 7F) et demande aux participants de les remplir.	Document: Annexe 7F

ANNEXE 7A

Source:

KNIKER, Charles R., You and values education, Ohio, Iowa State University, Merrill Publ., 1977, pp. 39-54.

Traduction: Lucie Deslauriers.

Chacune des phrases suivantes reflète différents objectifs éducatifs. Sur la ligne, vous remarquez 5 chiffres, chacun représentant une appréciation allant de «tout à fait d'accord» à «tout à fait contre». Pour chaque phrase, choisissez un numéro qui représente le mieux ce que vous pensez maintenant et inscrivez ce numéro choisi à côté de chaque question dans le carré à cet effet.

1	2	3	4	5
Tout à fait d'accord	Quelquefois d'accord	Neutre	Quelquefois en désaccord	Tout à fait contre

Si j'étais enseignant, d'une façon générale, je ferais en sorte que mes élèves acquièrent ces valeurs personnelles et sociales: (avant chaque question revenez à cette formulation afin d'en bien saisir toute la portée)

☐ 1. Utiliser une pensée logique et des méthodes scientifiques de collecte et d'analyse des faits comme approche fondamentale pour déterminer le choix de leurs valeurs personnelles et sociales.

☐ 2. Comprendre les différences personnelles de prises de décision concernant leurs valeurs et développer alors leur échelle de valeurs personnelles ou leur raisonnement moral.

☐ 3. Respecter et adopter les valeurs universelles qui ont bâti notre peuple afin de devenir de bons éléments pour la nation.

☐ 4. Développer un concept de soi positif et des relations harmonieuses avec ses pairs et sa famille.

☐ 5. Evaluer les options sur les valeurs et leurs conséquences, devenir conscients de leurs propres valeurs et mieux situer leurs positions personnelles sur ces valeurs.

☐ 6. Investiguer et agir sur des situations éthiques dans leurs communautés.

☐ 7. Exprimer davantage leurs réactions aux stimuli esthétiques et améliorer leur sensibilité aux goûts, sons, odeurs et textures.

☐ 8. Réfléchir sur l'unité cosmique du monde et parvenir au sentiment de bien-être total (inner contentment).

☐ 9. Explorer systématiquement des activités combinant les dimensions cognitives et affectives qui les amènent à prendre des décisions et à agir.

Évaluez vos réponses maintenant. Si vous avez un numéro 1, vous vous sentez sûrement très bien dans cette approche actuellement. Vous pourriez aller plus loin et lire à propos de cette approche.

Si plusieurs de vos objectifs se regroupent autour d'un 1 ou d'un 2, vous désirez sûrement essayer plusieurs approches.

ANNEXE 7B

Question	Approche
N° 1	Analyse des valeurs
N° 2	Raisonnement moral
N° 3	Transmission des valeurs
N° 4	Intégration des valeurs
N° 5	Clarification des valeurs
N° 6	Action (valeurs vécues)
N° 7	Evocation et expression
N° 8	Union cosmique
N° 9	Investissement dans l'action

ANNEXE 7C

1. Analyse des valeurs

But:

Habituer l'étudiant à réfléchir logiquement et scientifiquement en prenant comme approche fondamentale la collecte et l'analyse des faits.

Nature humaine:

La personne est considérée comme un acteur rationnel. Les tenants de cette approche déclarent que la société se bâtit sur des fondements rationnels ou alors la civilité disparaîtra. Plusieurs tenants sont des psychothérapeutes, tels Ellis et Kelly qui arguent que les personnes saines sont celles capables de se questionner empiriquement et expérimentalement sur leurs acquis.

Rôle de l'enseignant - Méthode d'enseignement:

L'enseignant est une personne qui apporte les ressources, présente les faits et les positions, demande aux étudiants de défendre leurs positions.

L'analyse encourage un usage fréquent de l'étude individuelle ou de groupe des implications des valeurs par les projets de recherches et les débats. La technique de l'enquête y est populaire.

Théoriciens:

Michael Scriven de l'Université de Californie à Berkely est le plus connu. Pepper et Handy ont aussi écrit sur le sujet.

2. Raisonnement moral

But:

Par des discussions, l'étudiant réalisera la hiérarchie des motivations qui fondent ses choix moraux et développera sa propre échelle de valeurs.

Nature humaine:

Chaque personne peut être un initiateur de décisions morales. Plutôt que d'accepter aveuglément ce qui est bien et ce qui est mal, toute personne peut apprendre et intégrer différentes réponses aux situations morales.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant est alors un "arrangeur" prenant soin de sélectionner les histoires qui permettent de choisir plusieurs réponses plutôt qu'une seule bonne. Il est aussi un "questionneur" demandant à chaque étudiant de réfléchir à ses choix et de déterminer si chacun est de sa propre décision ou due à la pression des autres autour de lui.

La technique la plus populaire est la situation de dilemme moral. La situation peut être décrite par plusieurs médias: films, diapositives, faits écrits, etc.

Théoriciens:

Les étapes de développement moral de Kohlberg forment la théorie la plus importante. Elles furent élaborées à la suite de Piaget et sont semblables aux vues développementales de Peck et Havighurst, Beck et Loevinger.

3. Transmission

But:

Faire intégrer à l'étudiant le respect et le désir d'adopter les valeurs universelles qui ont façonné notre pays, de telle sorte qu'il devienne un membre utile à son pays.

Nature humaine:

La personne est perçue comme un réacteur plutôt qu'un initiateur, parfois comme une argile qui doit être moulée dans une forme désirable, parfois comme un mauvais réceptacle qui doit être rempli avec perspicacité. Surtout, le fait le plus typique est que les besoins de la société sont considérés comme étant plus importants que les besoins individuels.

Rôle de l'enseignant - Méthode d'enseignement:

Il sert de modèle de ce qui est le mieux dans la société. Utilisant récompenses et réprimandes, il doit guider les étudiants vers les vertus les plus privilégiées par sa société.

Les méthodes d'éducation utilisées sont souvent la lecture, les groupes de discussion, les films et les histoires orientant vers certaines réponses précises. Souvent, ces histoires narrent les défis héroïques de personnes du passé ou présentent des hommes et des femmes contemporains qui ont "réussi".

Théoriciens:

Plusieurs programmes sont ainsi basés sur une liste pré-déterminée de valeurs appelées universelles et contenant beaucoup de termes traditionnels.

Harold Laswell, psychologue ainsi que Talcott Parsons, sociologue, Maslow et Sears, psychologues en sont les principaux tenants.

4. Intégration

But:

Développer une image de soi positive et devenir capable de bonnes relations avec les pairs et la famille.

La première emphase est souvent mise sur l'édification de l'estime de soi par les discussions sur les sentiments personnels de la personne.

Nature humaine:

La personne est perçue comme étant à l'origine de ce qui est bon et acceptable. En lui donnant les occasions pour bien grandir, la personne choisira ce qui lui est personnellement satisfaisant mais aussi valable pour la société.

Il y a des similitudes entre l'intégration et la transmission. La différence est que la transmission met les besoins de la société en priorité tandis que l'intégration recherche d'abord une satisfaction personnelle en arrivant à s'accepter elle-même puis ensuite une intégration à la société.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant communique aux étudiants qu'ils sont des personnes qui ont de la valeur, que chacun d'eux a des possibilités et des limites et qu'ils doivent se sentir libres d'exprimer leurs opinions et attitudes. L'enseignant est alors un "acceptant".

Les techniques utilisées sont souvent des posters, des marionnettes, les discussions de groupes qui encouragent l'expression des sentiments et la résolution de problèmes personnels ou de groupe.

Théoriciens:

Carl Rodgers, Hain Ginott et Thomas Harris.

5. Clarification

But:

Amener les étudiants à être habiles pour évaluer leurs décisions et leur enseigner comment réexaminer continuellement leurs propres valeurs et réaliser leurs propres décisions. Plus spécifiquement, cette approche utilise surtout des stratégies cognitives d'analyse de soi avec des activités permettant des prises de conscience émotionnelles afin d'habiliter les étudiants à évaluer leurs options sur leurs valeurs et à exprimer leurs propres valeurs.

Nature humaine:

La personne est vue comme l'initiateur de son interaction avec la société et son environnement. Semblable en cela au point de vue de l'intégration, la clarification soutient que nul mieux que la personne elle-même sait ce qui est le mieux pour elle. Les forces internes plutôt qu'extérieures sont les principaux déterminants de la conduite humaine.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant doit développer deux (2) rôles: l'un comme entraîneur, l'autre comme participant. Comme entraîneur, il doit aider les étudiants à acquérir les techniques de questionnement et d'évaluation de leurs propres valeurs. En plus, l'enseignant ne peut rester en

dehors de l'action, car il doit participer en affirmant ses propres valeurs.

Plusieurs stratégies de clarification des valeurs privilégient des activités demandant de mettre en ordre d'importance, des continuum, des votes sur les valeurs ainsi que de petits travaux demandant au lecteur de répondre individuellement et confidentiellement à de courtes questions.

Théoriciens:

Louis Raths, le créateur de l'expression "clarification des valeurs", a pris sa source chez John Dewey. D'autres ont utilisé cette approche, tels Sidney Simon et Shaftel.

6. Action

But:

Cette approche combine des éléments de plusieurs approches mais sa caractéristique principale est l'importance accordée aux résultats. D'après cette approche, il n'est pas suffisant de réfléchir sur les valeurs; on attend de l'étudiant qu'il travaille sur ses problèmes et cherche activement à les régler.

Nature humaine:

L'étudiant n'est pas considéré comme un "réacteur" passif mais comme un membre interagissant avec un groupe social et un système. Être entièrement un homme c'est être entièrement engagé avec les autres dans les joies et les peines de la vie.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

Le premier rôle de l'enseignant est d'être un "arrangeur". Il aidera les étudiants à choisir les faits et situations à investiguer, ou

organiser des voyages ou des conférences, des débats qui représentent plusieurs points de vue.

Les activités privilégiées sont des voyages, des reportages, des projets de groupe telles que des conférences avec des "leaders" sociaux, des publications, etc.

Théoriciens:

Les tenants de cette approche viennent aussi dans la foulée de John Dewey. Plus récemment, Blumer en sociologie et Sullivan et Bigge en psychologie s'en rapprochent.

7. Evocation

But:

Permettre à l'étudiant d'exprimer plus ouvertement et librement leurs réactions spontanées face aux stimuli esthétiques et augmenter sensibilité aux stimuli sensoriels: goûts, sons, odeurs, tex

Nature humaine:

Les êtres humains ont besoin de s'exprimer et de créer mais ils ont été dressés à cacher leurs sentiments et leur créativité. Les décisions les plus importantes, dans la vie, sont basées sur l'émotion et l'intuition, non sur la logique et le rationnel.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant est d'abord un "stimulateur" apportant des ressources fortement chargées de valeurs ou qui demanderont aux étudiants de réagir sensuellement.

Des posters, des photos, des objets, des lectures sont des déclencheurs de discussions.

Théoriciens:

Des psychologues tels Comb, Snygg, Whitaker et Malone. Parmi les éducateurs, les plus importants sont Richard Jones, "Fantaisie et sensation en éducation" ainsi que Weinstein et Fantini, "Vers une éducation humaniste".

B. Union

But:

Aider l'étudiant à réfléchir sur l'unité cosmique et à construire une image de soi positive dans une optique universelle.

Nature humaine:

Plusieurs conceptions philosophiques et théologiques vont de la position que l'homme est un être de péché qui ne trouvera son épanouissement que dans sa soumission à une volonté divine à celle qui affirme que la personne n'a besoin que de trouver la paix par la méditation pour l'inscrire dans le mouvement universel. Ces positions privilégient l'interdépendance de la personne et de son environnement, de ses pensées et de ses sentiments, de son corps et de son âme.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant est un "harmoniseur", un modèle pour un comportement approprié mais aussi une ressource inépuisable d'idées.
Les techniques employées incluent la méditation transcendentale, la prière, le Bouddhisme Zen, l'auto-hypnose, l'analyse de rêves, les drogues et l'imagination symbolique.

Théoriciens:

Paul Tillich est un représentant de la théologie libérale, de même que Watts et Driscoll.

9. Investissement des valeurs

But:

Aider systématiquement l'étudiant à explorer les implications pratiques de ses valeurs à travers une combinaison d'activités d'ordre cognitif et affectif qui débouchent périodiquement sur des actions.

Nature humaine:

Toutes les personnes désirent avoir un sens à leur vie. Leurs actions dépendent de la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et du monde. Cette approche refuse d'affirmer que la personne est fondamentalement bonne ou mauvaise.

Rôle de l'enseignant - Méthodes d'enseignement:

L'enseignant est un "conseiller en investissement"; cela signifie qu'il doit avoir des expériences variées et être capable de guider les étudiants dans leurs choix les plus judicieux en fonction de leur potentiel. Cela signifie aussi qu'il ne doit pas fonctionner au petit bonheur mais systématiquement.

L'enseignant n'a pas à provoquer absolument des "investissements" mais continuellement aider les étudiants à estimer leurs résultats. Cette approche ressemble davantage à l'approche «action» même si elle ne demande pas une participation aussi grande.

Cette approche touche aux sentiments autant qu'aux activités cognitives, aux concepts personnels autant qu'aux attitudes sociales. Les stratégies sur l'investissement des valeurs demandent plus qu'une simple réponse. Quelques exemples typiques peuvent demander l'analyse d'une cérémonie de mariage (rites), la conception d'une auto du futur (construction), la participation à une émission télévisée (simulation), des rapports sur la jeunesse, etc.

Cette approche affirme qu'il est nécessaire que les étudiants investissent d'eux-mêmes, soit en planifiant, soit en agissant (dépensant du temps ou de l'argent), soit en déclarant leurs opinions.

Théoriciens:

Phenix, Buber et Erikson.

ANNEXE 7D

Référence:

KNIKER, Charles R., You and values education, Ohio, Iowa State University, Merrill Publ., 1977, p. 54. (Traduction de Lucie Deslauriers)

Ce tableau indique les caractéristiques dominantes de chaque approche.

APPROCHE	TYPE D'ENSEIGNANT	DÉFINITION DES VALEURS	PROCESSUS DE VALORISATION
Analyse	Lanceur de défis	- bénéfices - standards - processus	- «training» - modelage - «dissonance cognitive»
Raisonnement moral	- arrangeur - questionneur	- vérités universelles - processus de valorisation	«Training»
Transmission	Modèle	- vérités universelles - besoins - standards	- modelage - modification de comportement
Intégration	«Accepteur»	- besoins - vérités universelles	- modification de comportement - modelage - recherche des buts
Clarification des valeurs	«Clarificateur» participant au processus	- bénéfices - standards - processus de valorisation	- «dissonance cognitive» - modèles de comportement
Action	Investigateur	- standards - bénéfices - besoins	- «training» - «dissonance cognitive»

APPROCHE	TYPE D'ENSEIGNEMENT	DÉFINITION DES VALEURS	PROCESSUS DE VALORISATION
Evocation	Stimulateur	Vérités universelles	- «training» - modèles de comportement
Union	«Harmoniseur»	- vérités universelles - processus de valorisation	- «training» - modelage
Investissement dans l'action	Agent	- standards - processus de valorisation - besoins	- «training» - recherche des buts - «dissonance cognitive»

ANNEXE 7E

Exemple de validation possible

VALEUR: Respect de la personne.

OBJECTIF GÉNÉRAL: J'aurai l'habitude d'amener les personnes, enfants ou adultes, à comprendre leur façon de penser ou leur façon d'agir afin qu'elles ajustent d'elles-mêmes leurs savoir, savoir-faire, savoir-dire.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES: Je les questionnerai sur les raisons qui ont motivé tel propos ou tel comportement. Je leur demanderai si cette attitude était le meilleur moyen pour parvenir aux motifs invoqués. Je laisserai la personne sur ces deux interrogations, sans lui manifester d'attente, que ce soit de contenu ou de temps.

VALIDATION:

Nom de la personne:

Comportements observés:

Classement:

Tout à fait en relation

En relation contraire

ANNEXE 7F

Evaluation du Module 7

Objectif terminal:

Connaître les différentes approches éducatives que nous utilisons dans notre pratique de tous les jours.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience que nos attitudes et comportements verbaux et non verbaux reflètent parfois des approches éducatives différentes;

b) connaître les pédagogies, valeurs et théories sous-jacentes à chacune des approches éducatives;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

MODULE 8

Le processus de clarification des valeurs, un outil de développement de valeurs en éducation et de prise de décision

MODULE 8

Table des matières

Objectifs ---------- 189

Schéma de fonctionnement ---------- 190

Documents:

Annexe 8A ---------- 195

Annexe 8B ---------- 202

MODULE 8

Objectifs

Objectif terminal:

Savoir utiliser le processus de clarification des valeurs pour développer des valeurs souhaitées et faciliter les prises de décision, autant chez soi que chez les personnes dont nous avons une responsabilité éducative.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience des valeurs qu'on souhaite vivre dans sa vie éducative;

b) être capable d'utiliser le processus de clarification des valeurs pour aider les personnes à prendre des décisions conformes à leurs valeurs;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

MODULE 8

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Retour sur le travail des niveaux de cohérence et celui d'évaluation de ses valeurs personnelles demandés à la fin de la rencontre précédente.	Durée: 30 minutes
a) prendre conscience des valeurs qu'on souhaite vivre dans sa vie éducative. Source: LAUGHREA, Rose-Marie, À la recherche de ses valeurs, Guide d'animation, Département des sciences de l'éducation, UQTR, 1984, 111 pages, p. 37.	8.1 Cette activité permet, en réalité, un retour sur les ateliers vécus ensemble. Un animateur explique ce qui suit: «Rassemblez-vous dans un coin de la pièce et assoyez-vous (sic) très près les uns des autres. Il serait préférable dans cette situation d'éteindre les lumières et de placer une bougie allumée au milieu du groupe. Voici la situation: vous visitez une grotte lorsqu'un accident se produit. Vous voilà enfermés à quelques centaines de pieds sous terre. Toutefois, une chance existe de vous en sortir car il y a un corridor conduisant à l'extérieur de la grotte. Il fait nuit et la grotte est très éloignée de toute habitation. Vous décidez donc, d'un commun accord, de vous placer à la file indienne pour vous diriger vers l'extérieur. Il reste un problème, il y a une possibilité qu'il y ait d'autres éboulis. Les personnes en tête de la file auront donc plus de chances de s'en sortir vivantes. Prenez le temps d'analyser la situation; dans un premier temps, chacun donne les raisons qui motivent son désir d'être en tête de file et ensuite vous décidez tous ensemble de la place que chacun prend dans la file. Commencez par la première étape: à tour de rôle, chacun donne les raisons pour lesquelles il veut être en tête de file. Elles peuvent être de deux ordres: 1) dites pourquoi vous voulez vivre, ce qu'il vous reste d'important à apprendre de la vie, les choses de valeur que vous voulez en retirer et 2) expliquez votre contribution au sort du monde, ce que vous apporterez aux autres pour les aider à mieux vivre et qui justifie votre rang en tête de file.	Durée: 60 minutes Matériel: . une bougie par groupe de cinq . allumettes

MODULE 8

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Les deux types de raisons ont de la valeur: ce que vous voulez obtenir de la vie pour votre propre bien-être est aussi important que ce que vous pouvez faire pour les autres. Ceux qui le désirent peuvent s'abstenir, mais ils acceptent alors les places qu'on leur assigne.» Après cette activité, l'animateur pose les questions suivantes et fait susciter les réponses de tous les participants: Trouvez-vous que votre perception de votre rôle d'éducateur est modifiée après cette expérience? Comment? Croyez-vous que vos projets personnels de vie peuvent influencer votre manière d'être éducateur? Cette activité vous permet-elle de préciser votre philosophie de la vie? de l'éducation?	
b) être capable d'utiliser le processus de clarification des valeurs pour aider les personnes à prendre des décisions conformes à leurs valeurs. Source: SIMON, Sidney, OLDS, Wendkos S., Aider les jeunes	8.2 Nuances et valeurs. Cette activité peut tout particulièrement aider les gens «qui tiennent à demeurer au centre», aux «éternels modérés» qui essaient de fuir tout conflit et évitent de se prononcer ou de s'engager et demeurent «à cheval sur la clôture». Les gens qui adoptent cette attitude ne peuvent pas descendre de leur perchoir, ils ne peuvent jamais marcher sur la terre ferme et, par conséquent, ni poursuivre leur voyage, ni explorer (...) Cette activité permet aux participants de comprendre qu'ils peuvent faire des choix très nuancés et d'en discuter ensemble.	Durée: 60 minutes N.B.: L'auteur propose des exemples qui se vivent en famille, mais il serait tout à fait possible d'adapter cette situation familiale à toute autre situation éducative.

MODULE 8

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
à choisir, Le Jour Éd., Coll. Actualisation, 1981, Montréal, 269 pages	Procédé: Présenter le sujet: le port de la ceinture de sécurité en voiture par exemple. Il pourrait s'agir d'une question soulevée durant une discussion de famille, dans les journaux, à la télévision, ou de toute autre question qu'un membre de la famille se pose. L'animateur décrit ensuite deux personnages humoristiques qui adoptent chacun une des deux positions extrêmes. Il écrit les noms de ces personnages des deux côtés de la feuille de papier et dessine une ligne d'un nom à l'autre. Exemple: Cyrille Ciseaux..... déteste la ceinture de sécurité; il coupe toutes les ceintures de sécurité qu'il voit. — Isidore l'Immobile..... aime tant les ceintures de sécurité qu'il porte la sienne même lorsque sa voiture est stationnée. Vous passez la feuille d'un participant à l'autre et chacun inscrit ses initiales sur la ligne pour indiquer son opinion personnelle à ce sujet. On invite tous et chacun à s'abstenir d'adopter la position médiane, et à vraiment se prononcer. Lorsqu'ils ont tous écrit leurs initiales, invitez les membres de la famille à expliquer leur position personnelle. Si les participants s'intéressent beaucoup à la question soulevée, une discussion très animée devrait s'en suivre. Exemples: Irène l'Impeccable..... nettoie si bien sa chambre à coucher tous les jours que le plancher est plus brillant de propreté que la table de cuisine. — Sylvie la Salope..... doit porter ses bottes dans la maison parce que les planchers sont couverts d'ordures.	

MODULE 8

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives		Consignes
	Fanny la Féminine..... croit que les petites filles ne devraient porter que des robes mignonnes et être dépendantes et que les garçons ne devraient jamais laver la vaisselle	Ursula la Féministe..... ne mentionne jamais le sexe de ses enfants au point de les confondre parce qu'à son avis ce n'est pas un facteur important	
	Pierre le Piéton..... franchit vingt-cinq milles à pieds pour se rendre chez grand-mère à Noël et revient chez lui à pied les bras chargés de présents	Alain l'Assis..... exige que sa mère vienne le reconduire en voiture chez les voisins	
	Edouard l'Économe..... cultive le coton, tisse et fait tous ses vêtements	Dollard le Dépensier..... achète tous les vêtements qui lui plaisent lorsqu'il les aperçoit dans une vitrine, même s'il en a déjà douze semblables	
	Pierrette la Paresseuse.. ne fait jamais rien dans la maison; elle engage les enfants du quartier pour tout faire chez elle	Élise l'Esclave..... fait tout toute seule: la cuisine, le nettoyage, les achats, etc., pendant que ses parents sont étendus au soleil	
	Gertrude la Graisseuse... se lave les cheveux une fois par année lorsqu'elle reçoit son retour d'impôts; si le gouvernement ne lui rembourse rien, elle attend à l'année suivante pour les laver	Suzanne la Savonneuse..... se lave les cheveux chaque fois qu'elle veut se coiffer	

MODULE 8

Schéma de fonctionnement détaillé

Objectifs intermédiaires	Déroulement de la rencontre et notes explicatives	Consignes
	Charles le Chant du Coq..... se rend à l'aréoport 24 heures avant l'heure avec son sac de couchage pour être le premier au comptoir Collin le Coureur..... est toujours à la dernière minute et à la course; il arrive à l'aréoport une seconde avant le décollage Pour rendre la discussion plus intéressante, vous pouvez poser des questions aux participants: «Est-ce que vous étiez du même avis il y a un an?» ou «Avez-vous l'impression que vous allez changer d'opinion à un moment donné?» ou «Qu'est-ce qui pourrait vous inciter à changer d'avis?» On peut s'amuser beaucoup à préparer cette activité et à formuler les questions surtout lorsqu'on discute de sujets proposés par les membres de la famille. Et la note d'humour peut vous aider à étouffer les élans de colère que de telles questions peuvent provoquer.	
c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours	8.3 Un animateur remet aux participants les feuilles de l'Annexe 8A qui montrent comment on peut aider quelqu'un à prendre ses décisions. L'animateur demande aux participants d'évaluer le Module 8 sur les feuilles de l'Annexe 8B.	Document: Annexe 8A Document: Annexe 8B

ANNEXE 8A

Référence:

SIMON, Sidney, OLDS, Sally, Aider les jeunes à choisir, Collection Actualisation, 1976, pages 189 à 196.

Le constant besoin de décisions

Élizabeth veut faire partie des guides ; elle aimerait aussi devenir membre de l'équipe de natation. Mais ces deux groupes se réunissent à la même heure. Pierre a hâte d'aller à la colonie de vacances l'été prochain ; son oncle vient lui offrir de travailler pour lui à sa station-service. Denise veut présenter ses peintures au concours d'art ; la même semaine, elle doit se préparer à passer un examen de sociologie. Alain avait promis à Fernand, son meilleur ami, de l'aider à préparer l'examen de mathématiques ; André l'invite à assister à une rencontre sportive importante le même jour. Anne doit participer avec son équipe à un match très important et ses parents veulent qu'elle vienne célébrer le soixante-quinzième anniversaire de naissance de son grand-père avec la famille.

Les enfants doivent constamment prendre des décisions. Même si les adultes ont parfois l'impression que ces décisions sont banales, celles-ci n'en demeurent pas moins toutes importantes aux yeux des jeunes. Et cet apprentissage de la prise de décisions est importante puisqu'il leur servira de modèle durant le reste de leur vie. Au moment de prendre une décision, ils font très souvent face à un conflit de valeurs personnelles : aider les autres ou participer à une activité physique, l'amitié ou l'amour du sport, les attentes des membres de la famille et les attentes des membres de leur équipe, etc.

Il n'est pas facile de prendre une décision lorsqu'on fait face à de tels conflits de valeurs. Plus nous outillerons nos enfants, plus ils sauront évaluer les implications de leurs déci-

sions. Les parents sont trop souvent portés à tout simplement dire à leurs enfants : « Je sais parfaitement ce qui est bon pour toi ! » Mais cette approche risque d'engendrer deux problèmes. D'abord, même si nous avions raison, nos enfants n'apprendraient jamais à prendre une décision puisque nous la prendrions à leur place. Ensuite nous *n'avons pas* toujours raison. Nous regrettons souvent nos décisions et croyons que nous aurions dû agir tout autrement. Comment pouvons-nous alors persister à croire que nous savons toujours ce qui convient à nos enfants ? Dans son audacieux ouvrage, *S'évader de l'enfance*, John Holt écrit :

> « *...En somme, tout être humain sait presque toujours mieux que tout autre ce dont il a besoin, ce qu'il désire, ce qui lui plaît et le réjouit, ou le blesse et le fait souffrir. Lorsqu'il a vraiment le choix, tout être humain peut choisir plus pertinemment que tout autre personne ne pourrait le faire à sa place.* »

Nous devons enseigner à nos enfants la manière de prendre leurs propres décisions et d'en accepter les conséquences. La carrière artistique de Denise, par exemple, pourrait commencer lors du concours auquel elle veut participer. Alain en voudrait peut-être à Fernand s'il l'aidait et se privait d'assister à une joute qu'il trouve très importante ; et leur amitié en subirait peut-être d'irréparables conséquences. L'argent que Pierre pourrait gagner durant l'été a peut-être moins d'importance que l'expérience qu'il vivrait à la colonie de vacances. Nous n'avons pas réponse à tout ; nous devons permettre à nos enfants de trouver leurs propres réponses.

Lorsqu'on doit prendre une décision, on n'a pas toujours le simple choix entre deux options ; on dispose très souvent de plus de deux options. Il existe habituellement tout un éventail d'options variées en plus des deux auxquelles on a spontanément pensé. Pierre pourrait, par exemple, travailler durant quelques semaines et passer le reste de l'été à la colonie de vacances, ou se trouver un moyen de gagner de l'argent à la colonie de vacances. Denise pourrait demander à son professeur de sociologie de lui accorder une semaine de sursis, ou

faire un projet de recherche en sociologie qui aurait aussi trait à son travail artistique. Alain pourrait aider Fernand et assister à la deuxième moitié de la joute.

Même l'enfant qui prend une mauvaise décision apprend davantage que celui qui accepte les décisions que les autres prennent à sa place. Nous apprenons plus de nos erreurs que des gestes pertinents des autres. Si Pierre refusait le travail offert par son oncle et découvrait plus tard qu'il n'a pas assez d'argent pour s'acheter une bicyclette, si Denise négligeait son travail de sociologie et échouait ce cours, si Alain perdait un bon ami à cause d'une joute sportive, ils auraient appris bien davantage que s'ils avaient suivi nos bons conseils et écouté nos exhortations.

Les « Questions de clarification » peuvent aider nos enfants à prendre leurs décisions. Ceux-ci ont à l'occasion besoin que nous les aidions à mieux structurer leur démarche de prise de décisions. Nous connaissons tous la méthode qui consiste à dresser la liste des avantages d'une option d'un côté d'une feuille et des désavantages de la même option de l'autre côté , et d'évaluer ensuite le pour et le contre. Cette méthode est souvent très utile mais ne suffit pas toujours.

La grille de clarification présentée aux pages suivantes a été élaborée à partir des sept étapes de la démarche de la Clarification de valeurs ; elle ouvre la porte à tout un éventail d'options. Vous pourrez y ajouter d'autres questions pertinentes. Cette grille n'est qu'un exemple, le point de départ de votre propre démarche.

Première étape : Rechercher des options

Vous faites une liste de toutes les options auxquelles vous pouvez penser, de *tout* ce que vous *pourriez* faire ; n'éliminez pas les idées un peu folles ! Une solution qui nous semble à première vue insensée pourrait s'avérer idéale plus tard. Une idée bizarre peut stimuler votre imagination et vous permettre de trouver une solution raisonnable. Allez-y et amusez-vous ! Sautez la clôture, n'ayez pas peur ! La recherche d'options, c'est l'élément fondamental de la démarche de la Clarification

de valeurs et cette démarche comporte une dimension de compromis.

Nous acceptons très souvent un compromis entre deux désirs différents. Nous ne pouvons pas garder la chèvre et le chou. Nous pouvons par contre découvrir d'excellents compromis. Nous pouvons manger la moitié du chou et en donner la moitié à la chèvre. Nous pouvons cultiver deux choux. Nous pouvons manger autre chose ou donner autre chose à la chèvre. Nous pouvons continuer à tenter de définir des compromis satisfaisants.

On dénigre souvent le concept de compromis. On soutient qu'accepter un compromis, c'est se trahir soi-même et agir à l'encontre de ses valeurs personnelles. Or, nos valeurs personnelles entrent par contre très souvent en conflit, même si elles sont tout aussi importantes. Pour respecter toutes nos valeurs, nous devons parfois accepter un compromis. Des guerres sont évitées grâce au compromis. Des mariages sont sauvés grâce aux compromis. Vivre sans compromis est impossible.

Deuxième étape : Évaluer les conséquences

Nous examinons les conséquences possibles de chaque option et éliminons celles qui risquent d'entraîner des conséquences vraiment inacceptables.

Nous ignorons très souvent les conséquences de nos gestes. Nous avons alors besoin de nous informer davantage pour pouvoir choisir librement et judicieusement.

Troisième étape : Choisir librement

Nous nous procurons toutes les informations dont nous avons besoin et consultons les gens qui peuvent nous fournir des renseignements pertinents ou des conseils qui nous aideront à comprendre les conséquences de nos choix.

Quatrième étape : Centrer sur le positif

Nous réfléchissons puis nous évaluons nos réactions face aux conséquences possibles de nos choix et ordonnons les différentes options de la moins désirable à la plus prometteuse.

Cinquième étape : Communiquer aux autres

Nous nous posons ensuite cette question: « Serais-je fier et heureux d'informer les autres de mon choix ? » (Nous devrions aussi examiner les motifs qui nous incitent à garder certaines décisions secrètes et nous demander ensuite si nous voulons toujours respecter ces choix.)

Sixième étape : Agir selon ses valeurs

Nous définissons les gestes à poser pour concrétiser la décision prise.

Septième étape : Intégrer ses décisions

Nous nous trouvons des moyens d'intégrer nos décisions à notre vie de tous les jours.

Examinons la grille de plus près. François a dix ans ; il fait partie de l'équipe de football du quartier. Depuis quelque temps, il se sent insatisfait parce que l'entraîneur de l'équipe lui permet rarement de jouer. « Je sais que je ne joue pas aussi bien que les autres ; mais ce n'est quand même pas juste. Si l'entraîneur ne me permet jamais de jouer, je ne m'améliorerai jamais. Je vais pratiquer tous les jours, j'assiste à toutes les parties et, franchement, j'ai l'impression de perdre mon temps puisque je reste assis à réchauffer le banc des joueurs ! J'ai aussi gaspillé de l'argent pour acheter mon uniforme. Je me sens idiot ! Je devrais sortir de l'équipe ! »

Qu'est-ce que François devrait faire ? Ses parents peuvent-ils l'aider ? La grille de clarification illustre la démarche de prise de décision de François ; son père et sa mère l'ont aidé à identifier les différentes options. À la quatrième étape, François avait déjà décidé qu'il voulait d'abord et avant tout que l'entraîneur l'aide vraiment à mieux à jouer.

À la sixième étape, François avait décidé de parler aux autres joueurs et de leur demander des renseignements sur les personnes qui leur avaient appris à jouer.

Son père avait aussi offert d'essayer de trouver un bon entraîneur et sa mère avait accepté d'aller parler de ce pro-

blème avec les parents de quelques autres joueurs. Et si l'entraînement ne produisait pas les résultats escomptés ou si personne ne pouvait trouver un bon entraîneur, François rediscuterait du problème avec ses parents ; ils essaieraient alors ensemble de trouver une équipe où la compétition entre les joueurs occcuperait une place moins importante.

Cette approche comporte plusieurs avantages. François prend lui-même une décision. Ses parents savent que la décision lui appartient et ils ne lui imposent pas leurs propres idées. Ses parents l'assistent durant sa démarche. Ils l'aident à examiner son problème sous plusieurs angles différents. Et parce qu'il aura appris à employer la grille, François y aura fort probablement recours la prochaine fois qu'il aura un problème à résoudre. Cette grille aide aussi François à découvrir les renseignements pertinents et à s'en servir pour prendre une bonne décision.

Une mère de famille suggéra à ses enfants de se servir de la grille de clarification et fut heureusement étonnée lorsque sa fille de 11 ans vint lui dire : « Maintenant, j'ai l'impression de ne plus être obligée de prendre toutes mes décisions toute seule ! »

Grille de clarification

1. *Rechercher des options* : De quelles façons pourrais-je résoudre mon problème ?	Continuer à faire partie de l'équipe.	Cesser de jouer au football.	Trouver une équipe où il y a moins de compétition entre les joueurs.	Suivre un entraînement, une pratique innovée.	Trouver un nouvel entraîneur.
2. *Évaluer les conséquences* : Quelles sont les conséquences possibles de chacune de ces options ?	• Je verrais encore mes amis. Je me sentirais encore frustré. Je détesterais l'entraîneur. Je réchaufferais le banc.	Je ne verrais pas mes amis. Je m'ennuierais. J'aurais l'impression d'avoir échoué. Je décevrais mes parents. Je ne jouerais jamais.	Je devrais rencontrer de nouveaux amis. •Je jouerais plus souvent. Je n'aimerais peut-être pas la nouvelle équipe. Je devrais peut-être voyager plus loin.	Je devrais y consacrer le temps. •Je jouerais mieux. •J'étonnerait tout le monde. Je serais gêné si mes amis le savaient. Mon travail scolaire en souffrirait.	•J'aimerais jouer. •Je jouerais probablement plus souvent. Mon entraîneur actuel m'en voudrait. Son fils, mon ami, m'en voudrait aussi.
— Quelles conséquences m'apparaissent vraiment inacceptables ?		Je veux continuer à jouer.			Trop difficile à trouver.
3. *Choisir librement* : Qu'ai-je besoin de faire pour me procurer les informations utiles pour choisir vraiment librement ?	Est-ce que l'entraîneur me permettrait de jouer plus souvent ?		Où trouverais-je une telle équipe ? Qui en fait partie ? Comment entrerais-je en contact avec l'entraîneur ?		Qui pourrait m'entraîner ? Où ? Quand ? Jusqu'à quand devrais-je pratiquer intensivement ? Combien devrais-je payer ? En avons-nous les moyens ?
— Qui peut m'aider ?	L'entraîneur		Le professeur d'éducation physique Le centre sportif Le service des loisirs	Le professeur d'éducation physique Les autres joueurs Au centre sportif Au service des loisirs Mes parents	
4. *Centrer sur le positif* : Placer une étoile à côté des conséquences qui me plaisent. Les placer en ordre, de la moins désirable à la plus satisfaisante.					
5. *Communiquer aux autres* : Cochez celles que je veux faire connaître aux autres.					
6. *Agir selon ses valeurs* : Quel est le premier geste à poser pour concrétiser ma décision ?				*François* : S'informer auprès des autres enfants du quartier. *Papa* : Téléphoner au centre sportif et au service des loisirs. *Maman* : S'informer auprès de parents du quartier	
7. *Intégrer ses décisions* : Comment pourrais-je concrétiser régulière-				Préparez un calendrier d'entraînement.	

ANNEXE 8B

Evaluation du Module 8

Objcctif terminal:

Savoir utiliser le processus de clarification des valeurs pour développer des valeurs souhaitées et faciliter les prises de décision, autant chez soi que chez les personnes dont nous avons une responsabilité éducative.

Objectifs intermédiaires:

a) prendre conscience des valeurs qu'on souhaite vivre dans sa vie éducative;

b) être capable d'utiliser le processus de clarification des valeurs pour aider les personnes à prendre des décisions conformes à leurs valeurs;

c) intégrer les connaissances nouvellement acquises dans la vie de tous les jours.

Cochez, par rapport à chacun des points suivants, votre degré de satisfaction. Si vous ressentez des insatisfactions par rapport à un ou plusieurs points, indiquez-en le pourquoi dans l'espace réservé à cette fin.

	Satisfait	Plus ou moins	Insatisfait
Atteinte de l'objectif terminal			
Atteinte de l'objectif a)			
Atteinte de l'objectif b)			
Atteinte de l'objectif c)			

Raisons des insatisfactions:

_____

_____

_____

Indiquez la chose la plus importante que vous avez apprise:

_____

_____

_____

Indiquez la chose que vous auriez aimé apprendre:

_____

_____

_____

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
DU CHAPITRE IV

ALAIN-LAUGHREA, Rosemarie, À la recherche de ses valeurs, Guide d'animation, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, 1984, 111 pages.

BACH, Dr. George R., TORBET, Laura, De la solitude à l'amour. Manifester son affection, Le Jour Ed., Coll. Actualisation, Montréal, 1984, 489 pages.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Voies et Impasses 4. L'éducation morale, Service général des communications du Ministère de l'éducation, Québec, 1978.

DUPONT, Pol, Pratique de la classe. Domaine relationnel. Editions Labor-Fernand Nathan, Coll. Education et développement personnel, Bruxelles, 1983, 159 pages.

HALL, Brian P., SMITH, Maury O.F.M., Value clarification as learning process. A handbook for religious educators, New York, Paulist Press, 1973, 270 pages.

HARRIS, Thomas A., D'accord avec soi et les autres. Guide pratique d'analyse transactionnelle, E.P.I., Paris, 1973, 243 pages.

KIRSCHENBAUM, Howard, Advances value clarification, University Associates, La Jolla, California, 1977, 187 pages.

KIRSCHENBAUM, Howard, SIMON, Sidney B. et al., Readings in values clarification, Howard Kirschenbaum and Sidney B. Simon Editors, Minneapolis, Winston Press, 1973, 383 pages.

KNIKER, Charles R., You and values education, Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company, 1977, 215 pages.

MATTOX, Beverly A., Getting in together. Delemnas for the classroom, San Diego, California, Pennant Press, 1975, 174 pages.

PAQUETTE, Claude, Analyse de ses valeurs personnelles, Québec/Amérique, Coll. C.I.F. Auto-développement, Victoriaville, 1982, 214 pages.

SIMON, Sidney, OLDS, Wendkos Sally, Aider les jeunes à choisir, Le Jour Ed., Coll. Actualisation, 1976 en anglais, 1981 Le Jour Ed., 269 pages.

SIMON, Sidney B., Values clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students, New York: Hart Pub., 1972, 397 pages.

CHAPITRE V

Analyse critique

5.1 Motifs de l'analyse des ateliers

Au terme des modules qui, idéalement, pourraient procéder d'une recherche-action et être animés par la stratégie pédagogique des ateliers, arrive l'étape de l'analyse critique de ces ateliers.

En effet, plusieurs interrogations peuvent venir à l'esprit à la suite de la lecture des huit modules. Si la stratégie de l'atelier a été retenue pour rendre au mieux l'intention d'apporter aux participants un moyen d'auto-développement, il faut regarder maintenant si les ateliers décrits dans les modules respectent bien les caractéristiques des ateliers décrites au point 3.2.

À cet effet, j'ai élaboré une grille d'analyse qui rapporte, en ordonnée, les caractéristiques particulières aux ateliers et, en abscisse, les niveaux atteints dans quelques modules.

J'ai retenu l'étude des modules un, deux et trois en supposant que si ces trois modules respectent la nature des ateliers, les autres modules la respecteront également.

Je n'ai pas cru bon d'évaluer la pertinence des modules présentés; en effet, la clarification des valeurs est un processus personnel qui rejoint le niveau le plus intime de l'individu. À ce titre, elle est une démarche individuelle et privée comme tout apprentissage; ceci explique la raison pour laquelle nous la retrouvons à la fin des modules.

La démarche des modules vise d'abord à clarifier les concepts de valeurs en éducation chez les participants; ensuite elle cherche à faire prendre

conscience que les deux niveaux de la pratique éducative: relation et gestion en constituent la trame et qu'ils obéissent, souvent inconsciemment, à des valeurs précises.

C'est en fait dans le but de faire désirer aux participants un moyen pour trouver une cohérence entre leur philosophie et leur pratique que sont développés les modules 1 à 7.

En dernier lieu, seulement, au module 8, sont nommées et détaillées les étapes de la clarification des valeurs; ces étapes, connues des participants, pourraient devenir leur référence pour leur vie personnelle autant que professionnelle. Il ne semble pas nécessaire de développer concrètement l'analyse complète des valeurs et de la pratique de chaque participant; il suffit d'avoir expérimenté le travail de prise de décision personnelle avec la ressource des autres participants pour connaître le processus de clarification des valeurs et pouvoir l'utiliser avec profit par la suite, dans sa vie quotidienne.

5.2 Observations

Revenons maintenant à l'analyse des ateliers. Une observation de la grille nous permet de constater rapidement les faits suivants:

- quatre caractéristiques sur cinq sont respectées à un haut nievau dans les trois modules;
- la caractéristique initiative est faiblement respectée dans les trois ateliers analysés;
- les caractéristiques sont développées soit à un haut niveau ou à un faible niveau; aucune ne l'est à un niveau moyen.

Grille d'analyse

Caractéristiques de la stratégie atelier

	Niveau d'atteinte des caractéristiques pour chaque atelier		
	Haut niveau	Niveau moyen	Faible niveau
* Réalisation en équipe d'une tâche...			
Ressources= participants			
Interactions			
Initiative			
Communication			

Légende: module 1:
module 2:
module 3:

* équipe, ici, signifie le plus souvent la totalité du groupe car ce dernier n'est constitué que d'environ douze personnes.

5.3 Résultats

Comment expliquer l'absence généralisée dans les trois modules de la composante initiative?

Précisons que l'objectif des ateliers est d'apporter aux participants un moyen qu'est la clarification des valeurs pour atteindre un niveau de cohérence entre leurs valeurs et leur pratique. Pour cette raison on peut justifier le peu de place laissée à l'initiative.

On peut reconnaître alors que le type d'intervention du ou des animateurs relève davantage de l'ordre de l'organisation d'un contenu, lequel deviendra, par la suite, dans le vécu quotidien des participants, un outil pour clarifier pertinemment leurs valeurs.

. Les modules peuvent-ils être considérés comme étant des ateliers malgré l'absence de la composante initiative?

Référons-nous à la définition de l'atelier selon Michèle Tournier en page 28:

> Le travail en atelier est centré sur la réalisation en équipe d'une tâche précise à laquelle chaque membre est censé apporter une contribution personnelle; l'accent est donc mis sur l'enseignement mutuel, ou encore sur l'apprentissage collectif.

Nous pouvons dire que les modules présentés sont des ateliers: ils sont une oeuvre collective car l'appropriation de l'outil qu'est le processus de clarification des valeurs devrait pouvoir s'opérer grâce au partage des prises de conscience les plus intimes des participants.

Il serait possible d'acquérir individuellement et privément le processus de

clarification des valeurs. Toutefois, l'analyse de ses propres valeurs et leur confrontation à sa pratique éducative, partagée en confiance avec d'autres personnes impliquées aussi profondément ne peut que profiter à tous; réaliser que chacun est humain, que chacun possède ses incohérences et qu'on peut les dire et recevoir celles des autres est un exercice difficile mais authentique et riche. C'est l'objectif des modules.

. Comment pourrait-on envisager l'apport de la composante initiative pour rencontrer davantage toutes les caractéristiques de la stratégie de l'atelier?

Entre plusieurs autres, un moyen pourrait être tout simplement de remettre entre les mains des participants, dès le début, le processus de clarification des valeurs selon Raths et Simon.

L'observation de l'outil, son analyse, son expérimentation pourraient se concevoir par le groupe qui chercherait ensuite à l'appliquer à son propre vécu.

Les participants devraient alors prendre du temps pour se constituer en groupe, celui-ci étant un phénomène social qui pourrait apporter une compréhension concrète des phénomènes de groupe auxquels les participants doivent faire face dans leur milieu professionnel.

Le rôle de l'intervenant serait alors celui d'un animateur. Son expertise au sujet du processus de la clarification des valeurs ne servirait pas. Il aurait plutôt pour tâche d'encadrer les participants, de les amener à s'approprier la compréhension des concepts "valeur", "clarification", "valeurs en éducation", "processus", "pratique éducative", "cohérence", "philosophie"

et tous les concepts se rapportant à chacune des étapes du processus de Simon.

Le contenu ne serait alors plus donné au compte-gouttes, par le ou les animateurs. Il serait recherché et découvert par les participants et partagé entre eux.

Cette façon de faire respecterait davantage l'idée de recherche-action qui est élaborée au point 3.1. De plus, elle respecterait également toutes les composantes de l'atelier.

Un désavantage, cependant, est le temps. En effet, cette démarche prend beaucoup plus de temps que si le contenu est offert par l'animateur. Rappelons-nous que l'objectif de cette démarche que sont les modules est de faire acquérir aux participants un moyen, un outil d'auto-développement.

Selon le temps dont dispose le groupe qui désire opérer une recherche-action, l'une ou l'autre démarche m'apparaît appropriée.

CONCLUSION

Ce rapport de recherche fut pour moi une merveilleuse aventure; il m'a enfin permis de mettre à jour les raisons qui me faisaient me sentir à l'étroit pendant mes douze années d'enseignement aux enfants en difficulté. Il m'a aussi permis de clarifier mes besoins, mes aspirations, mes valeurs et mes limites.

Aujourd'hui, je peux comprendre pourquoi j'ai été tiraillée entre mes valeurs et les normes, les contraintes que la société m'obligeait à respecter et à transmettre.

J'ai appris aussi que l'enseignant a un rôle bien clair: celui de perpétuer la société d'abord, d'en assurer l'équilibre toujours instable; celui aussi mais à un bien moindre degré, de transformer la société, de la rajeunir, mais doucement, calmement, sans éclat et surtout sans trop grande perturbation.

C'est un rôle difficile mais combien grand que celui de l'enseignant: à la fois défenseur du statu quo de la société et élément de nouveauté et de changement.

C'est là que l'on voit l'importance pour l'enseignant de fouiller ses principes, ses valeurs, ses attitudes, ses comportements afin que soit clair pour lui le mandat que lui donne la société mais aussi afin qu'il puisse vivre bien son engagement dans cette société.

Il est évident que la recherche des valeurs des éducateurs en général, dont font partie les enseignants, pourrait s'effectuer d'une façon différente de celle décrite dans ce Rapport de recherche.

Dans celui-ci, l'accent est mis sur la connaissance de l'outil qu'est le processus de la clarification des valeurs et non sur son expérimentation même. Il pourrait être possible, dans un ouvrage ultérieur, d'élaborer chaque étape du processus, de façon à illustrer des modalités possibles de vivre la clarification des valeurs.

Comme mentionné au cours de ce travail, ce Rapport de recherche veut être un déclencheur de recherche de type recherche-action au cours de laquelles les participants vivraient chacune des étapes du processus. Les activités élaborées dans les modules ont pour objectif de faire désirer clarifier ses valeurs, autant le vétéran de l'enseignement que celui en formation ou le parent ou le directeur d'école.

Il s'adresse à des personnes qui, sur une base volontaire, veulent réfléchir sur les changements qu'ils voient et qu'ils désirent voir s'opérer en eux. Ces personnes sont en réalité l'objet même de ces changements et ils n'ont besoin que de se regarder, avec l'aide éclairante nécessaire, pour prendre conscience de ce processus et en devenir les maîtres. Il n'est pas absolument nécessaire de faire le tour de toutes les pédagogies ou de toutes les philosophies existantes pour réaliser que chaque intervenant en éducation a sa philosophie et sa pédagogie.

Voilà pourquoi les résultats d'une telle démarches ne doivent absolument pas être généralisés! Par contre peuvent être cernées et précisées les conditions dans les quelles se déroulerait idéalement une telle expérience; c'est ce que ce Rapport de recherche a voulu apporter: un moyen, une manière de faire qui ne refuse pas une modalité différente envisagée par un autre animateur.

Où je serais portée à être moins libérale est dans le type de personnalité de cet animateur: je le vois comme étant quelqu'un ayant déjà un niveau certain de réflexion sur ses valeurs, quelqu'un à l'imagination fertile, aux stratégies variées, qui saurait danser sur un pied ou sur l'autre selon les réactions du groupe, qui saurait stimuler, apporter l'étincelle au feu défaillant du groupe, enfin un animateur qui ait à la fois des qualités de pédagogue et de psychologue.

En dernier lieu, je voudrais exprimer mes difficultés dans la rédaction d'un tel Rapport de recherche. Il ne m'a pas été facile d'être toujours déviante, à contre-courant de ce qui se fait "normalement" comme recherche, c'est-à-dire les recherches expérimentales.

Je sentais continuellement que je devais argumenter une raison pour laquelle j'agissais de telle ou telle façon et cela arrive à créer une sensation perpétuelle de défense. Avec un regard en arrière et autour de moi, le Rapport de recherche des étudiants qui ont rédigé une recherche expérimentale semble avoir été plus facile. Cependant, lorsque ces étudiants me parlaient de leur Rapport de recherche, c'était comme d'une corvée à remplir, d'une exigence à satisfaire alors que pour moi, mon Rapport de recherche s'inscrit dans ma vie, dans ma démarche personnelle autant que professionnelle. Je me considère gagnante, et je me dis, à leur propos: "c'est d'valeur..."

ANNEXES

Université du Québec à Trois-Rivières
Case postale 500, Trois-Rivières, Québec / G9A 5H7
Téléphone: (819) 376-5011

Voir au verso

Trois-Rivières, 25 novembre

Richard
Jobin
de M. 5/12/84

Directrice(teur) du Departement
Sciences de l'Education
Université de Sherbrooke

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mon Mémoire de Maîtrise, je me renseigne sur l'existence d'un certain cours offert aux étudiants des Bacc. en Sciences de l'Education dans les Universités de la province de Québec.

Il m'importe en effet de savoir s'il existe dans votre département, un cours qui offre aux étudiants la possibilite de clarifier leurs valeurs en éducation et d'établir la cohérence entre ces valeurs et leur pratique éducative grâce aux stages.

Si un tel cours existait, ou un cours similaire, vous serait-il possible de transmettre ma lettre au professeur concerné à qui je demanderais la gentillesse de me contacter par courrier. En effet, avant de présenter moi-même un tel cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières, je désire m'informer sur ceux existant déjà.

Avec mes remerciements, veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations,

Lucie Deslauriers
Chargée de cours en Adaptation scolaire
Etudiante à la Maîtrise en Education

Lucie Deslauriers

Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke
SHERBROOKE, PQ
J1K 2R1

Le 7 déc '84

Madame,

Je donne un cours de Philo/Socio de l'éducation au bacc (1er) en adaptation scolaire. J'y traite des concepts/fonctions/mécanismes/genèses de la valeur, avec applications à l'éducation —

Cependant, pas d'effort explicite pour la clarification des valeurs personnelles, ni pour la transposition à des expériences de stages.

A votre service ... s'il y a lieu !

Richard Jolly,
Département de pédagogie

UNIVERSITÉ LAVAL
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
CITÉ UNIVERSITAIRE
QUÉBEC, CANADA
G1K 7P4

VICE-DÉCANAT
À L'ENSEIGNEMENT

Le 12 décembre 1984

Madame Lucie Deslauriers
Chargée de cours en adaptation scolaire
Université du Québec à Trois-Rivières
Bureau R-2020
C.P. 500
Trois-Rivières, Qué.
G9A 5H7

Bonjour,

Oui, nous faisons des choses sur la clarification des valeurs et la cohérence pédagogique. Mais c'est surtout au niveau des études avancées.

Je t'invite à me contacter lors d'un passage à Québec ou à me téléphoner. Nous pourrons en discuter.

Thérèse Laferrière

Thérèse Laferrière
Vice-doyenne à
l'enseignement
Téléphone: 656-5480

TL:mc

Université du Québec à Montréal
Case postale 8888, Succursale "A"
Montréal, P.Q. H3C 3P8
Département des sciences de l'éducation
Maîtrise en éducation

UQAM 1969-1984

Le 18 décembre 1984

Madame Lucie Deslauriers
Chargée de cours en adaptation scolaire
Université du Québec à Trois-Rivières
C.P. 500
Trois-Rivières, Qc G9A 5H7

Madame,

Il existe plusieurs cours (1er et 2e cycles) où les étudiants ont la possibilité de réfléchir sur leur projet éducatif et, du même coup, sur les valeurs qui sous-tendent leurs actes professionnels.
Exemples: EDU 6011 - Courants éducatifs contemporains (1er cycle)
EDU 7210 - Fondements théoriques de l'éducation (2e cycle)

Les professeurs André Lemieux (2e cycle) et Maurice Soulière (1er cycle) sont à élaborer des cours sur les valeurs elles-mêmes.

Veuillez agréer, madame, l'expression de nos bons sentiments.

Jean-Claude Forand

JCF/rv

Jean-Claude Forand
Directeur des programmes d'études avancées en éducation

c.c.: Monsieur André Lemieux, professeur (tél.: (514) 282-3807)